



ISSN: 2541-5654

2016

PROSIDING

SEMINAR NASIONAL INDUSTRI BAHASA

VOLUME 1B

PENGAJARAN BAHASA



POLITEKNIK NEGERI MALANG

Jl. Soekarno – Hatta 09 PO. BOX. 04 Malang

Telp: (0341) 404424, 404425 Fax: (0341) 404420

Website <http://www.polinema.ac.id>

PROSIDING
SEMINAR NASIONAL
INDUSTRI BAHASA
2016

Vol. 1b
PENGAJARAN BAHASA

SNIB 2016
POLINEMA

KATA PENGANTAR

Usia bahasa setua usia manusia. Nyaris tidak ada sesuatu pun dapat dilakukan manusia tanpa adanya bahasa. Bahasa diperlukan dalam pendidikan, perdagangan, bisnis, hubungan sosial, dll. Dengan adanya globalisasi di bidang sosial dan ekonomi, komunikasi antar budaya tak lagi bisa dihindari. Untuk memenuhi kebutuhan ini, lahirlah industri bahasa, sebuah sektor yang membantu komunikasi multibahasa. Menurut *Globalization and Localization Association (GALA)* hingga tahun 2018 diperkirakan industri ini tumbuh 6,5 – 7,5% per tahun. Sementara itu tahun 2016 ini industri bahasa memutar uang sekitar USD40 miliar di seluruh dunia.

Seminar Nasional Industri Bahasa 2016 ini berusaha menangkap kekuatan denyut nadi industri bahasa di Indonesia yang kemungkinan sebagian besar berkisar di bidang pengajaran bahasa, penerjemahan dan penjurubahasaan, dan bagaimana para profesional menerapkan keahliannya di bidang-bidang ini dan melihat bidang-bidang industri bahasa apa saja yang juga berkembang di Indonesia serta menerawang tren perkembangan industri bahasa.

Dari makalah-makalah yang terpilih untuk dipresentasikan, diterbitkan menjadi dua volume prosiding. Volume pertama adalah makalah-makalah tentang kajian dan industri terjemahan. Di dalam kajian terjemahan dapat dilihat beragamnya kajian mulai dari: tren kajian dan industri terjemahan dan praktik penjurubahasaan, penerjemahan sastra, kajian terjemahan berbasis linguistik, penerjemahan film, penerjemahan berita, penerjemahan artikel ilmiah, pengajaran terjemahan. Volume berikutnya adalah makalh-makalah terkait pengajaran bahasa. Tema-tema yang tercakup meliputi: pengajaran Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing (BIPA), pengajaran TOEFL, pengajaran bahasa Inggris, pengajaran bahasa Inggris untuk tujuan khusus (ESP), pengajaran bahasa asing, teknologi pembelajaran bahasa & budaya, dan ELT. Makalah-makalh terseut telah dipilih dan diurutkan dengan sebaik mungkin, meskipun memang tidak mudah mencari kaitan antara satu makalah dengan makalah lain.

Diharapkan makalah-makalah ini berkontribusi terhadap pemahaman pembaca akan industri bahasa di dunia dan di Indonesia. Dengan pemahaman tersebut pembaca bisa mengambil langkah-langkah untuk ikut berpartisipasi dalam pengembangan profesi dan industri bahasa di Indonesia. Bagi para peneliti, hasil penelitian dan ide-ide yang dilontarkan di sini bisa memperkaya khasanah dan ragam bahasan topik kebahasaan baik yang terkait dengan teroi dan praktik pengajaran bahasa, penerjemahan dan penjurubahasaan. Selamat membaca.

Malang, 10 November 2016
Dewan redaksi SNIB

SNIB 2016
POLINEMA

DAFTAR ISI

	hal
1 Persepsi Pengajar Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing (BIPA) terhadap Pengajaran Budaya, <i>Winasti Rahma Diani, Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya, Universitas Indonesia</i>	1-5
2 Pemanfaatan Kemasan Produk sebagai Materi Otentik dalam Pembelajaran Imbuhan di Kelas Bahasa Indonesia Bagi Penutur Asing (BIPA), <i>Ratna Elizabeth, FIB Universitas Indonesia</i>	6-10
3 Penerapan Kebijakan Syarat Lulus TOEFL di Universitas Brawijaya: Perspektif Mahasiswa, <i>Aulia Luqman Aziz, Fakultas Ilmu Administrasi, Universitas Brawijaya</i>	11-22
4 Uji Korelasi Reading dan Structure serta Implikasinya dalam Pengajaran TOEFL Studi Kasus Perbandingan Nilai Structure dan Reading dalam Tes TOEFL Mahasiswa Semester 2 UINSA Surabaya, <i>Dian Riesti Ningrum, Fitriyatuz Zakiyah, Universitas Airlangga Surabaya</i>	23-27
5 Mobile Assisted Language Learning: Penggunaan Aplikasi Android English Study dalam persiapan TOEFL, <i>Anisah Durrotul Fajri, SS., Universitas Indonesia</i>	28-32
6 Penelusuran Strategi Metakognitif Mahasiswa Universitas Hasanuddin (Unhas) Dalam Membaca Teks Berbahasa Inggris, <i>Abidin Pammu, Sukmawaty Mumu, Hamsinah Yasin, dan Asniar Asiz, Departemen Inggris, Universitas Hasanuddin</i>	33-41
7 Metacognitive Knowledge and Metacognitive Strategies Employed by Good Indonesian Student Writers at PoliteknikNegeri Malang, <i>Fitrotul Maulidiyah, Politeknik Negeri Malang</i>	42-49
8 Pengajaran Bahasa Inggris di SD Nasional Plus, <i>Maria Yustriciasanti, Universitas Negeri Malang</i>	50-57
9 Bilingual Teacher's Beliefs: What They Perceive as Challenges and Opportunities in teaching Tertiary Bilingual Programs in Indonesia, <i>Hilda Cahyani, Polinema</i>	58-63
10 Underlying theory of Developing English Syllabus for the Course's Specific Goals, <i>Aly Imron, Polinema</i>	64-66
11 ESP Teacher's Perception and Production of Requests, <i>Oktavia Widiastuti, M.Pd, Universitas Kanjuruhan Malang</i>	67-70
12 The Material Development in Teaching English for Spesific Purposes (ESP) at Nursing Department of University of Muhammadiyah Malang, <i>Miftahul Hamim, Sri Hartiningsih, University of Muhammadiyah Malang</i>	71-74

13	Using Pictures and Process Writing Approach in Writing Descriptive Text for Medical Science (ESP), <i>Fariha Nurlia, Stikes Bhakti Mulia Pare, Kediri</i>	75-80
14	Code Switching for English For Specific Purposes Teaching Learning Process, <i>Fitria Nur Hamidah, M.Pd, M.A., Polytechnic of Kediri</i>	81-86
15	Communication Strategies Applied in Role Play Activity of Informatics Engineering Students of Politeknik Negeri Malang, <i>Atiqah Nurul Asri, Aulia Nourma Putri, Satrio Binusa dan Farida Ulfa</i>	87-92
16	Second Language Acquisition (SLA) - A Long Way to Run, <i>Tutuk Widowati</i>	93-99
17	Interaksi Pembelajar Bahasa Jerman di Tingkat SMA dengan Pemelajaran Mobile, <i>Audrey Gabriella Titaley, Mahasiswa Pancasarjana, Universitas Indonesia</i>	100-106
18	Peningkatan Kemampuan Berbicara Mahasiswa Prodi S1 Sastra Cina FIB UB dengan Menggunakan Metode Role Play dalam Mata Kuliah Percakapan, <i>Diah Ayu Wulan, Fakultas Ilmu Budaya UB</i>	107-112
19	Pembelajaran Budaya Jepang bagi Calon Tenaga Kerja Magang Asal Bali yang Akan Bekerja di Jepang, <i>Ni Luh Putu Ari Sulatri, Program Studi Sastra Jepang, Fakultas Ilmu Budaya, Universitas Udayana</i>	113-116
20	Merits of Wiki Website in Improving Students' Writing Performance, <i>Defry Azhari, Universitas Negeri Malang</i>	117-120
21	A Moodle Learning Model for Intensive Reading at the University Level, <i>FX. Risang Baskara, Sanata Dharma University</i>	121-127
22	Promoting Intercultural Awareness in ELT, <i>Saiful, English Department Syiah Kuala University, Banda Aceh, Indonesia</i>	128-131
23	The Indirectness and Intercultural Competence Seen in the Graduate Students' Presentation, <i>Rizka Rahmawati, Politeknik Negeri Malang</i>	132-138
24	Memperbaiki Perilaku Negatif dengan Pendekatan Neurolinguistics Programming (NLP), <i>Hasbi, Politeknik Negeri Padang</i>	139-142

PERSEPSI PENGAJAR BAHASA INDONESIA BAGI PENUTUR ASING (BIPA) TERHADAP PENGAJARAN BUDAYA

Winasti Rahma Diani

Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya, Universitas Indonesia
winastirahma@gmail.com

Abstrak

Budaya adalah hal yang tidak dapat terpisahkan dari bahasa. Pada pembelajaran bahasa kedua atau bahasa asing, pengajaran mengenai budaya selalu hadir baik disadari secara langsung maupun tidak oleh para pengajar. Oleh karena itu, dalam makalah ini, penulis berusaha untuk mencari tahu bagaimana persepsi para pengajar BIPA terhadap pengajaran budaya. Persepsi adalah tanggapan (penerimaan) langsung dari sesuatu (KBBI, 2008: 1061). Dalam penulisan ini, penulis akan menyebarkan angket atau *questionnaire* untuk mengetahui bagaimana persepsi para pengajar BIPA terhadap pengajaran budaya--seberapa penting materi mengenai budaya Indonesia mereka sampaikan pada para penutur asing dalam kelas. Selain itu, penulis juga ingin mencari tahu materi-materi mengenai budaya Indonesia apa saja yang mereka pilih dalam pengajaran budaya.

Kata kunci: BIPA, pengajar, pengajaran bahasa, pengajaran budaya, penutur asing, persepsi.

I. PENGANTAR

Salah satu hal yang sedang hangat diperbincangkan dan dikaji oleh para peneliti dan praktisi pengajaran bahasa asing atau *foreign language* adalah pengajaran budaya. Semakin banyak peneliti dan praktisi pengajaran bahasa asing yang menyadari bahwa pengajaran budaya memiliki peranan penting dalam pengajaran bahasa. Dua hal tersebut, yaitu pengajaran bahasa dan pengajaran budaya saling berkaitan, baik disadari secara langsung maupun tidak.

Mengikuti perkembangan kajian tersebut, penelitian ini pun dilakukan dengan tujuan untuk mengetahui bagaimana persepsi para pengajar BIPA terhadap pengajaran budaya--seberapa penting materi mengenai budaya Indonesia mereka sampaikan pada para penutur asing dalam kelas. Penulis juga ingin mencari tahu materi-materi mengenai budaya Indonesia apa saja yang mereka pilih dalam pengajaran budaya. Dengan melihat kedua hal tersebut, penulis berusaha menganalisis kesesuaian antara persepsi pengajar dan praktik pengajaran yang mereka lakukan di dalam kelas BIPA.

Meskipun skala penelitian ini tidak besar karena hanya melibatkan 10 pengajar muda atau junior, penelitian ini dapat memberikan sedikit gambaran mengenai persepsi dan praktik para pengajar BIPA mengenai pengajaran budaya. Selain itu, persepsi dan praktik pengajaran para pengajar

muda itu juga menarik untuk diamati karena mereka memiliki rasa ingin tahu yang besar terhadap perkembangan pengajaran BIPA dan cukup kreatif dalam menyampaikan materi serta bahan ajarnya.

II. KAJIAN PUSTAKA

Pengajaran budaya bukanlah hal baru dalam dunia pengajaran bahasa asing. Namun, hal tersebut semakin marak diperbincangkan oleh para akademisi seiring dengan adanya kesadaran mengenai pentingnya penguasaan kompetensi interkultural untuk para siswa kelas bahasa asing.

Seperti apa yang diungkapkan oleh Kramsch (dalam Liddicoat & Crozet, 2000: 2), setiap kali kita berbicara, kita menampilkan suatu tindak budaya. Hal serupa juga diungkapkan oleh Liddicoat (2004: 18) bahwa ketika kita mengungkapkan suatu kata yang kita gunakan, kita merefleksikan identitas kita dan konteks kebudayaan di dalamnya. Kita memilih kata tertentu untuk mengekspresikan kesopanan. Namun, tingkat dari pentingnya kesopanan yang berbeda dalam setiap situasi diturunkan dari budaya.

Mengenai budaya, terdapat berbagai definisi yang diberikan oleh para ahli. Salah satu definisi mengenai budaya diungkapkan oleh Spencer-Oatey (dalam Lange, 2011: 8). Menurutnya, saat ini, budaya dipahami sebagai sesuatu yang bersifat heterogen, berlapis-lapis, dan berkonstruksi

dinamis. Budaya adalah sebuah kumpulan (*set*) bersifat kabur mengenai asumsi dan nilai dasar, orientasi kehidupan, kepercayaan, kebijakan, prosedur, dan konvensi perilaku yang dimiliki bersama oleh sekelompok orang dan mempengaruhi setiap perilaku anggota kelompok dan interpretasinya terhadap makna perilaku orang lain.

Berdasarkan hal itu, seorang pengajar bahasa asing memiliki tugas untuk memberi kesan mengenai budaya pada siswa di dalam kelas. Para siswa mendapat pengetahuan budaya melalui bahasa. Jadi, budaya dijelaskan dengan menggunakan bahasa asing yang dipelajari (*Ibid*).

III. METODOLOGI

Ada dua pertanyaan penulisan yang dikembangkan dalam penulisan ini:

1. Bagaimana persepsi atau pandangan para pengajar Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing (BIPA) terhadap pengajaran budaya?
2. Apakah persepsi atau pandangan para pengajar BIPA tersebut sejalan dengan praktik pengajaran yang dilakukan di dalam kelas?

Pada penulisan ini, pengajar-pengajar BIPA yang menjadi partisipan adalah 10 alumni dari Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya, Universitas Indonesia, yang lulus pada tahun 2013--2015. Saat ini, mereka masih tergolong sebagai pengajar junior atau muda. Namun, pengalaman mengajar mereka cukup bervariasi, yaitu mulai dari 6 bulan sampai 5 tahun.

Pengumpulan data dilakukan dengan menggunakan angket dan melaksanakan wawancara. Angket disebarikan secara daring (dalam jaringan) dengan menggunakan fasilitas Google Forms. Pelaksanaan wawancara pun dilakukan secara daring melalui aplikasi WhatsApp. Dengan menggunakan Google Forms dan WhatsApp, penulis merasa sangat terbantu karena memudahkan penulis mengumpulkan data dalam waktu yang terbilang singkat, tanpa harus kesulitan menentukan waktu dan tempat pertemuan.

Angket yang dibuat oleh penulis terdiri dari tiga bagian. Pada bagian pertama, terdapat 7 pernyataan mengenai pandangan para pengajar BIPA terhadap pengajaran budaya. Para pengajar diminta untuk memberikan tanggapan atas pernyataan-pernyataan itu sesuai tingkat persetujuannya dalam skala 1--4 (1 = tidak setuju; 2 = kurang setuju; 3 = setuju; dan 4 = sangat setuju). Pada bagian kedua, terdapat 7 pernyataan tentang praktik pengajaran budaya dalam kelas BIPA. Pengajar diminta untuk memberikan tanggapan sesuai dengan praktik pengajaran budaya yang

mereka lakukan dalam kelas dengan menggunakan skala 1--4 (1 = tidak pernah; 2 = kadang-kadang; 3 = sering; dan 4 = selalu). Pada bagian ketiga, pengajar diminta untuk menulis data pribadi. Pada bagian tersebut, penulis tidak mengizinkan para pengajar untuk menulis nama dan lembaga tempat mereka mengajar dengan menggunakan inisial saja untuk menghargai privasi mereka.

Selanjutnya, wawancara yang dilakukan penulis hanya dilakukan untuk melengkapi data yang didapatkan dari angket. Melalui wawancara, penulis mencari tahu informasi tambahan yang tidak didapatkan dari angket. Misalnya, mencari tahu alasan pengajar yang tidak mempersiapkan materi pengajaran budaya secara khusus.

IV. TEMUAN DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan hasil angket yang telah disebarikan pada 10 pengajar muda BIPA, diketahui bahwa para pengajar tersebut memiliki pandangan yang positif terhadap pengajaran budaya di kelas BIPA. Dari pernyataan pertama pada angket bagian A, sebanyak 40% pengajar mengaku setuju dan sebanyak 60% pengajar mengaku sangat setuju bahwa pengajaran budaya penting dalam pengajaran BIPA. Lebih lanjut, temuan mengenai pandangan tersebut dapat dilihat lengkap pada tabel 4.1.

Tabel 4.1. Pandangan Pengajar BIPA terhadap Pengajaran Budaya

Pernyataan (Bagian A)	Tanggapan			
	TS	KS	S	SS
1. Pengajaran budaya penting dalam pengajaran BIPA.	-	-	40%	60%
2. Pengajaran BIPA selalu terkait dengan pengajaran budaya Indonesia.	-	10%	30%	60%
3. Pengajaran budaya perlu diberikan pada siswa BIPA sejak tingkat dasar.	10%	10%	40%	40%
4. Pengajaran budaya mendukung keakuratan siswa untuk menggunakan bahasa Indonesia yang baik dan benar.	-	-	40%	60%
5. Pengajaran budaya dapat meningkatkan toleransi siswa terhadap budaya lain.	-	10%	30%	60%

Pernyataan (Bagian A)	Tanggapan			
	TS	KS	S	SS
6. Pengajaran budaya dapat mencegah terjadinya <i>culture shock</i> .	-	10%	40%	50%
7. Pengajaran budaya dapat memotivasi siswa mempelajari bahasa Indonesia.	-	-	60%	40%

Keterangan:

1 = TS (Tidak Setuju)

2 = KS (Kurang Setuju)

3 = S (Setuju)

4 = SS (Sangat Setuju)

Selanjutnya, untuk pernyataan kedua pada bagian A, terdapat tanggapan beragam mengenai keterkaitan pengajaran BIPA dan budaya. Hal yang perlu diperhatikan adalah seorang pengajar menyatakan kekurangsetujuannya terhadap hal tersebut. Padahal, dalam sesi wawancara, pengajar tersebut menyatakan bahwa kemampuan komunikasi merupakan hal yang ia tekankan dalam pengajaran. Hal tersebut memperlihatkan ironi karena kompetensi budaya merupakan hal penting dalam komunikasi antara penutur asli dan penutur asing.

Lebih lanjut, pada pernyataan keempat bagian A, yaitu mengenai pengajaran budaya dapat mendukung keakuratan penggunaan bahasa Indonesia, para pengajar menampilkan kesetujuannya. Sebanyak 40% pengajar mengungkapkan setuju dan sebanyak 60% mengungkapkan sangat setuju.

Mengenai hal itu, Ashirimbetova, dkk (dalam Wing, 2014: 4) berpendapat bahwa pengajar bahasa memiliki kewajiban membantu siswa hingga mampu dalam hal budaya dan literasi. Siswa dianggap tidak mampu menguasai suatu bahasa tanpa menguasai konteks budaya yang ada pada bahasa itu. Selain itu, tanpa wawasan budaya, pengajaran bahasa asing dianggap tidak akurat dan tidak lengkap.

Kompetensi budaya merupakan hal yang dianggap penting untuk para penutur asing yang mempelajari bahasa asing. Akan tetapi, posisinya masih sering menjadi nomor sekian dalam pengajaran. Seperti yang diperlihatkan pada tanggapan dari pernyataan ketiga bagian A, seorang pengajar tidak setuju jika pengajaran budaya diberikan untuk siswa BIPA tingkat dasar dan ada satu orang lagi yang beranggapan kurang setuju dengan hal itu. Bagi kedua pengajar tersebut, pada

tingkat dasar, siswa BIPA perlu difokuskan pada kemampuan bahasanya lebih dahulu.

Kemudian, pernyataan kelima dan keenam merupakan pernyataan yang berhubungan. Pada pernyataan kelima disebutkan bahwa pengajaran budaya dapat meningkatkan rasa toleransi siswa dan pada pernyataan keenam disebutkan bahwa pengajaran budaya dapat mencegah terjadinya *culture shock*. Menanggapi dua pernyataan tersebut, seorang pengajar menyatakan kekurangsetujuannya karena berdasarkan pengalamannya, ada siswa yang sulit mengubah sikap dan perilakunya, meskipun telah dipajankan dengan budaya Indonesia. Ia juga merasa bahwa *culture shock* sulit dihindari karena ia tidak selalu mengetahui keadaan siswanya di luar kelas.

Culture shock tidak selalu terjadi pada setiap orang. Menurut Oberg (2006: 143), setiap individu memiliki tingkatan yang berbeda-beda perihal pengaruh *culture shock*. Selama beberapa minggu awal masa pindah seseorang di suatu negara yang berbeda, kebanyakan orang merasa tertarik dengan hal-hal baru di sekitarnya. Lalu, ketika masa '*honeymoon*' itu telah lewat dan seseorang mulai melihat keadaan dan perilaku sebenarnya dari lingkungan itu, ia dapat bertindak agresif terhadap negara yang baru ditempatinya itu. Namun, hal itu dianggap sebagai sesuatu yang wajar.

Pernyataan terakhir pada bagian A adalah pengajaran budaya dapat memotivasi siswa mempelajari bahasa Indonesia. Sebanyak 60% pengajar setuju dengan hal itu dan 40% pengajar menyatakan sangat setuju. Umumnya, mereka berpendapat bahwa siswa sangat tertarik saat dikenalkan dengan budaya Indonesia, baik secara langsung maupun hanya sekadar melalui media pembelajaran. Ketertarikan tersebut mendorong siswa untuk lebih bersemangat dalam mempelajari bahasa Indonesia.

Berbeda dengan bagian A, bagian B membahas tentang praktik pengajaran budaya di dalam kelas BIPA. Pada bagian B juga terdapat tujuh pernyataan. Temuan mengenai praktik pengajaran budaya tersebut dapat dilihat pada tabel 4.2.

Tabel 4.2. Praktik Pengajaran Budaya di Kelas BIPA

Pernyataan (Bagian A)	Tanggapan			
	TP	K	S	SI
1. Saya menyampaikan materi pengajaran budaya berdasarkan kurikulum/silabus.	10%	-	60%	30%
2. Saya mengintegrasikan	-	20%	40%	40%

Pernyataan (Bagian A)	Tanggapan			
	TP	K	S	SI
pengajaran bahasa dan pengajaran budaya.				
3. Latar belakang budaya saya mempengaruhi materi pengajaran budaya yang saya sampaikan pada siswa.	-	40%	50%	10%
4. Materi pengajaran budaya yang saya sampaikan berasal dari pengalaman pribadi.	-	40%	60%	-
5. Materi pengajaran budaya yang saya sampaikan berasal dari pengalaman orang-orang terdekat saya.	-	60%	40%	-
6. Saya menyiapkan media pembelajaran khusus untuk pengajaran budaya.	10%	40%	50%	-
7. Saya meminta siswa bercerita mengenai budaya asal mereka sebagai perbandingan.	-	-	50%	50%

Keterangan:

- 1 = TP (Tidak Pernah)
 2 = K (Kadang-kadang)
 3 = S (Sering)
 4 = SI (Selalu)

Pada pernyataan pertama bagian B, mayoritas pengajar menyatakan bahwa mereka menyampaikan pengajaran budaya berdasarkan silabus/kurikulum yang ada. Namun, seorang pengajar privat yang baru memiliki pengalaman mengajar selama 6 bulan menyatakan tidak pernah melakukannya. Dalam sesi wawancara, ia mengatakan bahwa ia tidak memasukkan pengajaran budaya dalam silabus yang dibuatnya. Pengajaran budaya biasa ia lakukan dengan cara diskusi santai atau sekadar bercerita mengenai pengalamannya.

Selanjutnya, pernyataan kedua adalah mengenai pengintegrasian pengajaran budaya dan pengajaran bahasa. Ternyata, para pengajar tidak selalu mengintegrasikan pengajaran budaya dan pengajaran bahasa. Mengenai hal itu, sebanyak 20% pengajar menyatakan kadang-kadang

melakukannya dan 40% pengajar menyatakan sering.

Dalam sesi wawancara, beberapa pengajar mengatakan bahwa terkadang mereka melakukan pengajaran budaya di akhir sesi atau setelah menyelesaikan materi pembelajaran bahasa. Informasi tersebut menunjukkan bahwa dalam beberapa kesempatan, para pengajar masih memisahkan antara pengajaran budaya dan bahasa.

Selanjutnya, pernyataan ketiga adalah mengenai pengaruh latar belakang pengajar terhadap pengajaran budaya yang disampaikan. Sebanyak 40% pengajar menyatakan kadang-kadang melakukannya, 50% pengajar menyatakan sering, dan 10% pengajar menyatakan selalu. Rata-rata pengajar mengaku bahwa sering kali, tanpa disadari, mereka menjelaskan mengenai budaya dari tempat mereka berasal dan membandingkannya dengan budaya dari daerah lain di Indonesia.

Masih berhubungan dengan pernyataan ketiga, pernyataan keempat dan kelima membahas tentang materi pengajaran budaya yang disampaikan. Menanggapi pernyataan keempat, sebanyak 40% pengajar menyatakan kadang-kadang menyampaikan materi pengajaran budaya berdasarkan pengalaman pribadinya, sedangkan 60% pengajar menyatakan sering. Untuk pernyataan kelima, 60% pengajar menyatakan kadang-kadang menyampaikan materi pengajaran budaya berdasarkan pengalaman orang-orang terdekatnya, sedangkan 40% pengajar menyatakan sering.

Perlu diakui bahwa dua pernyataan tersebut sulit untuk dijawab secara mantap oleh pengajar. Saat ditanyakan langsung pada sesi wawancara, kebanyakan pengajar mengaku tidak ingat betul apakah mereka lebih sering menyampaikan pengalaman pribadi atau pengalaman dari orang-orang sekitarnya. Bagi mereka, hal yang lebih penting adalah menyampaikan pengalaman yang sesuai dengan topik atau tema pembelajaran.

Kemudian, pernyataan keenam adalah mengenai persiapan media pembelajaran untuk pengajaran budaya. Sebanyak 40% pengajar menyatakan kadang-kadang mereka mempersiapkan media pembelajaran secara khusus dan 50% pengajar menyatakan sering. Persiapan yang mereka lakukan, misalnya mencari video, gambar, foto, peta, bahkan menghadirkan mainan dan makanan tradisional ke dalam kelas.

Namun, ada seorang pengajar yang mengaku tidak pernah menyiapkan media pembelajaran budaya secara khusus. Ia adalah pengajar yang telah diungkapkan sebelumnya, yaitu

pengajar privat yang berpengalaman 6 bulan mengajar. Persiapan khusus tidak dilakukannya karena pengajaran budaya hanya dilakukan dengan diskusi atau bercerita.

Lalu, pernyataan terakhir pada bagian B adalah tentang permintaan pengajar pada siswanya untuk menceritakan budaya mereka masing-masing sebagai perbandingan. Sebanyak 50% pengajar menyatakan sering melakukannya dan 50% pengajar menyatakan sangat sering. Menurut para pengajar, sesi tersebut biasanya sangat menarik dan para siswa antusias bercerita, meskipun ada yang masih belum lancar berbahasa Indonesia.

Hasil temuan dari bagian A dan B penulis harapan dapat saling melengkapi. Dari hasil temuan bagian A, diketahui bahwa pandangan sebagian besar para pengajar BIPA terhadap pengajaran budaya cukup positif. Namun, dari hasil temuan bagian B, diketahui bahwa ada beberapa kendala yang dialami para pengajar dalam menyampaikan pengajaran budaya, yaitu dalam hal pengintegrasian konten dan persiapan media pembelajaran secara khusus.

V. KESIMPULAN

Pengajaran budaya tidak dapat dilepaskan dari pengajaran bahasa asing. Kompetensi budaya wajib dimiliki oleh penutur asing agar komunikasi mereka dengan para penutur asli dapat terjalin dengan baik. Dari hasil temuan penelitian ini, diketahui bahwa pandangan para pengajar BIPA terhadap pengajaran budaya cukup positif. Namun, pada praktiknya, pandangan positif tersebut tidak selalu mudah untuk dilakukan. Hal yang menjadi kendala para pengajar adalah pengintegrasian konten dan persiapan media pembelajaran.

Akan tetapi, seiring berjalannya waktu dan bertambahnya pengalaman mengajar mereka, penulis yakin bahwa kesulitan-kesulitan tersebut akan dapat diatasi. Apalagi, mengingat bahwa para pengajar tersebut memiliki pandangan yang cukup positif terhadap pengajaran budaya dalam kelas Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing (BIPA).

REFERENSI

- Lange, Kristin. 2011. *Perspectives on Intercultural Competence: A Textbook Analysis and Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes*. Tesis. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Liddicoat, A., & Crozet, C., (eds.). 2000. *Teaching Languages, Teaching Cultures*. Melbourne: Language Australia.
- Liddicoat, A. 2004. Intercultural Language Teaching: Principles for Practice. *The New Zealand Language Teacher*, 30, hlm. 17-23.

Oberg, Kalervo. 2006. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7, hlm. 142-146.

Tim Penyusun. 2008. *Kamus Besar Bahasa Indonesia Edisi Keempat*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.

Wing, Sarena. 2014. Language, Culture & The Classroom. *Honors Project*. Paper 287.

**PEMANFAATAN KEMASAN PRODUK SEBAGAI MATERI OTENTIK DALAM PEMBELAJARAN IMBUHAN
DI KELAS BAHASA INDONESIA BAGI PENUTUR ASING (BIPA)**

Ratna Elizabeth

FIB Universitas Indonesia
ezratna_h@yahoo.com

Abstrak

Mengajarkan suatu bahasa asing memiliki tantangan tersendiri bagi pengajarnya. Seorang pengajar bahasa asing tentu akan memikirkan bagaimana proses pembelajaran menjadi lebih mudah dan lebih menyenangkan bagi pembelajarnya. Penggunaan materi otentik diyakini dapat menumbuhkan motivasi dan ketertarikan pembelajar dalam mempelajari suatu bahasa asing. Selain itu, materi otentik membantu pembelajar menyadari hubungan antara bahasa yang diperkenalkan di kelas dan bahasa yang digunakan di luar kelas. Materi otentik di sini dimaksudkan sebagai materi yang digunakan di dalam kelas bahasa, tetapi tidak secara khusus dibuat untuk tujuan pengajaran bahasa. Materi-materi itu merupakan fakta bahasa asli, baik lisan maupun tulisan, yang diperoleh dari berbagai sumber yang berbeda. Tulisan ini bertujuan untuk memperlihatkan bagaimana memanfaatkan kemasan produk sebagai salah satu jenis materi otentik dalam pembelajaran imbuhan di kelas bahasa Indonesia bagi penutur asing (BIPA) tingkat madya. Untuk mencapai tujuan itu, tulisan ini dibagi menjadi dua bagian, yaitu bagian praktik yang memberi contoh rencana pelajaran yang telah diujicobakan di kelas berdasarkan pengalaman dan bagian pembahasan/refleksi. Pemanfaatan kemasan produk dalam pembelajaran imbuhan dapat menunjukkan perlunya mempelajari imbuhan dalam bahasa Indonesia karena imbuhan memang digunakan atau ditemukan dalam dunia nyata (kehidupan sehari-hari), bukan sekadar materi yang diajarkan di dalam kelas.

Kata kunci: BIPA, imbuhan, kemasan produk, materi otentik.

I. PENGANTAR

Program pembelajaran BIPA semakin marak dikenal dan diminati, baik di Indonesia maupun di luar negeri. Pembelajar BIPA di Indonesia bukan hanya mahasiswa-mahasiswa yang belajar bahasa Indonesia di universitas-universitas, melainkan juga para pekerja asing, para ibu rumah tangga yang mengikuti suami mereka yang bekerja di Indonesia, dan para siswa asing yang belajar di sekolah Satuan Pendidikan Kerja Sama (SPK), yang dulu disebut dengan sekolah internasional. Para pembelajar BIPA diharapkan akan memiliki kompetensi dasar (menyimak, berbicara, membaca, dan menulis), kompetensi bahasa (tata bahasa dan kosakata), serta kompetensi budaya Indonesia. Dengan demikian, merupakan tantangan tersendiri bagi pengajar BIPA untuk menciptakan pembelajaran yang lebih mudah dan lebih menyenangkan bagi pembelajarnya agar tujuan pembelajaran dapat tercapai dengan maksimal.

Ketika para pembelajar BIPA dipajankan dengan teks tertulis atau lisan dalam bahasa Indonesia, mereka tidak dapat menghindari kata-

kata yang berimbuhan. Namun, tidak jarang pula mereka menghadapi kesulitan dalam memahami atau menggunakan imbuhan-imbuhan yang telah mereka pelajari. Hal itu dapat dimaklumi mengingat apa yang dikatakan oleh Chaer (2011) bahwa (dalam bahasa Indonesia) acap kali sebuah kata dasar atau bentuk kata dasar perlu diberi imbuhan dulu untuk dapat digunakan di dalam pertuturan. Imbuhan ini dapat mengubah makna, jenis, dan fungsi sebuah kata dasar atau bentuk dasarnya. Berdasarkan permasalahan itu, tulisan ini bertujuan untuk memberikan alternatif yang memperlihatkan bagaimana memanfaatkan kemasan produk sebagai salah satu jenis materi otentik dalam pembelajaran imbuhan di kelas bahasa Indonesia bagi penutur asing (BIPA) tingkat madya. Kemasan dan label produk dalam Richards dan Reppen (2014) disebutkan sebagai salah satu jenis teks tertulis yang termasuk dalam daftar *the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*.

Penggunaan materi otentik diyakini dapat menumbuhkan motivasi dan ketertarikan pembelajar

dalam mempelajari suatu bahasa asing. Selain itu, materi otentik membantu pemelajar menyadari hubungan antara bahasa yang diperkenalkan di kelas dan bahasa yang digunakan di luar kelas.

II. PEMBELAJARAN IMBUHAN DENGAN MEMANFAATKAN KEMASAN PRODUK

Pemanfaatan kemasan produk ini adalah salah satu alternatif dari berbagai strategi/teknik pembelajaran yang disesuaikan dengan baik kebutuhan pemelajar maupun topik/unsur kebahasaan yang sudah ditetapkan di dalam silabus. Imbuhan yang difokuskan pada pembelajaran di sini adalah imbuhan *me-kan*. Sebelum praktik pembelajaran imbuhan *me-kan* dipaparkan, pada bagian ini akan diuraikan lebih dulu tentang materi otentik.

Materi Otentik

Materi otentik adalah materi yang digunakan di dalam kelas bahasa, tetapi tidak secara khusus dibuat untuk tujuan pengajaran bahasa. Materi-materi itu merupakan fakta bahasa asli, baik lisan maupun tulisan, yang diperoleh dari berbagai sumber yang berbeda. Penggunaan materi otentik bukanlah hal yang baru, terutama dalam pengajaran bahasa Inggris, karena para pengajar sudah mulai menggunakannya pada tahun 1970-an sebagai konsekuensi penyebaran ancangan Pengajaran Bahasa Komunikatif (*Communicative Language Teaching*).

Richards (2006) mengemukakan bahwa argumen-argumen yang mendukung penggunaan materi otentik di kelas bahasa adalah sebagai berikut:

1. Materi otentik menyediakan informasi kultural tentang bahasa target.
2. Materi otentik menyediakan pemajanan pada bahasa asli.
3. Materi otentik berkaitan lebih dekat dengan kebutuhan pemelajar.
4. Materi otentik membantu ancangan pengajaran yang lebih kreatif.

Meskipun demikian, Gebhard (1996) mengatakan bahwa terdapat kelebihan dan kekurangan ketika menggunakan materi otentik. Mengenai kelebihan diungkapkan bahwa materi otentik dapat digunakan sebagai media untuk menghubungkan kegiatan-kegiatan kelas dengan dunia luar. Pemelajar akan diperkaya dengan bahasa di luar buku teks sehingga mereka dapat memperluas pengetahuan mereka tentang bahasa dari kelas ke penggunaan bahasa yang nyata di luar kelas.

Lebih lanjut Gebhard menyampaikan bahwa materi otentik menawarkan sebuah cara

untuk mengkontekstualisasikan pembelajaran bahasa. Materi otentik merupakan sumber yang berharga bagi masukan (*input*) bahasa. Dengan menyajikan materi otentik seperti peta sebuah daerah yang asli, menu restoran yang asli, atau brosur hotel yang asli di sekitar tempat tinggal mereka atau apa saja yang digunakan dalam kehidupan nyata, pemelajar akan cenderung lebih berfokus pada konten dan makna daripada hanya bahasanya. Mereka akan dipajankan pada penggunaan bahasa yang nyata selain pengetahuan tentang bahasa itu. Pandangan yang senada juga dikemukakan oleh Nunan (1999), yaitu pentingnya pemelajar untuk mendengarkan dan membaca materi otentik yang beragam sebanyak mungkin. Itu akan membantu memotivasi pemelajar dengan membawa konten dan pokok bahasan lebih konkret bagi mereka dan memungkinkan mereka menciptakan kaitan yang penting antara dunia kelas dan dunia luar. Selanjutnya, Nunan menyoroti bahwa materi otentik menyediakan sumber yang bervariasi dan menarik bagi pemelajar di kelas. Materi-materi itu akan membantu pemelajar untuk memahami bahasa dengan lebih mudah dan mampu menggunakan bahasa itu dalam pembelajaran yang lebih bermakna karena mereka dihubungkan dengan kehidupan nyata.

Sementara itu, kekurangan dalam penggunaan materi otentik adalah mengumpulkan, menyeleksi, dan mencocokkan materi otentik dengan pelajaran-pelajaran tertentu dapat menghabiskan waktu yang lebih banyak. Selain itu, materi otentik kadang-kadang berisi kata-kata atau pilihan kata yang sulit dipahami oleh pemelajar. Untuk mencegah terjadinya hal itu, pengajar harus dengan cermat memilih materi otentik yang paling cocok bagi pemelajar sesuai dengan tingkat kemahiran pemelajar (Gebhard, 1996). Tambahan pula, mempertimbangkan rancangan tugas juga penting dalam menggunakan materi otentik di kelas. Pengajar harus memperhatikan tingkat kesulitan tugas-tugas yang diaplikasikan dengan penggunaan materi otentik di kelas. Tugas-tugas harus sesuai dengan tingkatan siswa. Berbagai materi otentik dapat selalu disesuaikan dengan tingkatan siswa dan tujuan pelajaran yang tentunya memerlukan kreativitas dan inovasi pengajar (Kirana, 2014).

Praktik Pembelajaran Imbuhan *me-kan* dan *-kan*

Pembelajaran ini dilaksanakan di sebuah lembaga kursus bahasa di Jakarta. Peserta kursus yang berjumlah tujuh orang adalah para ibu rumah tangga yang berasal dari Korea, Jepang, Australia, dan Thailand. Mereka berada di tingkat madya rendah dan sudah belajar di tempat kursus yang

sama pada tingkat sebelumnya sehingga mudah bagi pengajar (dalam hal ini penulis) untuk mendeteksi kosakata dan topik-topik yang sudah mereka pelajari atau kuasai. Untuk pembelajaran tentang imbuhan, yang mereka sudah pelajari adalah *me-*, *di-*, dan *ber-*.

Imbuhan *me-* dan *-kan* pada tingkat madya rendah ini merupakan unsur kebahasaan yang terdapat dalam topik 'Berbelanja (2)'. Topik ini merupakan lanjutan dari topik 'Berbelanja (1)' yang dipelajari pada tingkat sebelumnya. Meskipun topiknya sama, tujuan pembelajarannya dan materi yang dipelajari berbeda. Melalui tujuan pembelajaran pada topik 'Berbelanja (2)', pemelajar diharapkan dapat: (a) menjelaskan informasi berdasarkan kemasan atau brosur sebuah produk; dan (b) menceritakan pengalaman berbelanja. Tujuan pembelajaran sebenarnya bersifat umum, artinya dapat diterapkan pada pemelajar dengan latar belakang apa pun. Akan tetapi, karena para pemelajarnya memiliki kesamaan, yaitu ibu rumah tangga maka kemasan produk sebagai materi otentik pada pembelajaran ini dipilih yang sesuai atau dekat dengan keseharian ibu rumah tangga.

Contoh rencana pelajaran

Pertemuan ke-2

Waktu: 2 jam

Tujuan pembelajaran: (a) menjelaskan informasi berdasarkan kemasan atau brosur sebuah produk
Fokus unsur kebahasaan: imbuhan *me-* dan *-kan* (yang bermakna 'membuat/ menyebabkan seseorang/sesuatu menjadi ...').

Materi:

- kemasan pasta gigi, cairan pembersih lantai, pelembut pakaian, dan teh celup
- *slide* yang menunjukkan teks pada kemasan pasta gigi yang sudah ditulis ulang
- lembar kerja

Alat bantu: *projector*, komputer/*laptop*

Persiapan sebelum pembelajaran di kelas:

1. Cari kemasan produk yang teksnya memiliki kata(-kata) berimbuhan *me-* dan *-kan*.
2. Pertimbangkan apakah sebagian besar kata-kata pada kemasan itu dapat dipahami/diprediksi oleh pemelajar (perhatikan faktor keterbacaannya).
3. Tentukan satu kemasan yang akan dijadikan materi untuk presentasi atau meng-*elicit* respons dari pemelajar.
4. Tulis ulang informasi pada kemasan itu untuk ditayangkan agar terbaca oleh semua pemelajar.
5. Siapkan lembar kerja untuk aktivitas pemelajar.

Langkah-langkah ketika pembelajaran berlangsung:
Pengantar (*warm up*)

1. Pengajar menunjukkan kemasan pasta gigi *Ciptadent* kemudian mengajukan beberapa pertanyaan, yaitu:
 - a. Apakah Anda tahu apa ini?
 - b. Untuk apa ini?
 - c. Di mana Anda bisa membeli ini?
 - d. Apakah Anda membeli pasta gigi untuk di rumah?
 - e. Anda biasanya membeli pasta gigi merek apa?



Gambar 1: Kemasan *Ciptadent*

Selanjutnya, pengajar menunjukkan teks pada kemasan sambil menanyakan:

Apakah Anda tahu untuk apa ada teks di sini?



Gambar 2: Kemasan Pasta Gigi

Presentasi (*presentation*)

2. Pengajar menayangkan *slide* yang berisi teks seperti yang tertera di kemasan dan meminta pemelajar untuk membaca sekilas teks tersebut tanpa perlu memahaminya dulu.
3. Pengajar meminta pemelajar untuk menemukan dan menyebutkan kata-kata yang berimbuhan *me-* dan *ber-* pada teks. Sementara itu, pengajar mencatat kata-kata yang disebutkan oleh pemelajar di *white board*. Pada saat ini pemelajar juga menyebutkan kata 'membersihkan'. Pengajar tetap mencatat kata itu.
4. Pengajar berdiskusi dengan pemelajar tentang kata dasar dari masing-masing kata yang ditemukan dan juga mendiskusikan makna kata-kata itu.

5. Pengajar meminta pemelajar untuk menjelaskan isi teks (informasi) setelah mereka memahami kata-kata pada teks itu.
6. Pengajar meminta pemelajar untuk memperhatikan kembali kata 'membersihkan' dan menjelaskan bahwa imbuhan yang terdapat pada kata itu adalah *me-kan*. Selanjutnya, pengajar memberi penjelasan yang lebih rinci mengenai imbuhan *me-kan* yang maknanya 'membuat/ menyebabkan seseorang atau sesuatu menjadi ...' dan memberikan contoh-contoh kata dasar (kata sifat dan kata kerja) yang kemudian diberi imbuhan *me-kan*. Setelah itu, dijelaskan pula akhiran *-kan* yang muncul dalam kalimat imperaktif (instruksi).
7. Pengajar meminta pemelajar untuk memikirkan 1 kata sifat dan 1 kata kerja kemudian memberi imbuhan *me-kan* pada kata-kata itu. Pemelajar diperbolehkan untuk menggunakan kamus. Setelah itu, masing-masing pemelajar menyebutkan kata-katanya dan mendiskusikannya bersama dengan pengajar. Pemelajar kemudian juga menggunakan kata dasar yang sama untuk akhiran *-kan*.

Latihan (*Practice*)

8. Pemelajar diminta membentuk 3 kelompok kemudian pengajar membagikan kemasan produk yang berbeda kepada masing-masing kelompok, yaitu kemasan *Wipol* (karbol wangi), kemasan *Fine Softener SoKlin*, dan kemasan *Teh Bendera Celup*. Pemelajar bekerja dengan lembar kerja yang dibagikan.
9. Pemelajar menyampaikan secara lisan hasil kerja kelompok mereka kepada kelompok lain sementara pengajar menuliskan di *white board* kata-kata berimbuhan *me-kan* dan *-kan* yang disampaikan oleh pemelajar.

Evaluasi (*evaluation*)

10. Pemelajar menambahkan kata-kata berimbuhan *me-kan* dan *-kan* yang terdapat di *white board* jika belum ada pada lembar kerja mereka kemudian membuat kalimat tanya dan kalimat imperatif dengan kata-kata itu. Kalimat tanya atau kalimat imperatif yang dibuat diarahkan pada pertanyaan atau instruksi yang dapat diajukan/d disampaikan pada keadaan yang sesungguhnya (kehidupan sehari-hari). Pemelajar kemudian saling bergantian mengajukan secara lisan kalimat tanya yang dibuat.

Kegiatan lanjutan (*extension*)

11. Untuk pekerjaan rumah, pemelajar diminta untuk memikirkan sebuah produk kemudian

mereka membuat gambar produk itu semampu mereka dan memberi informasi tentang produk itu dengan menggunakan kata-kata berimbuhan *me-kan* dan *-kan*.

III. PEMBAHASAN/REFLEKSI

Memanfaatkan kemasan produk pada pembelajaran di sini menghadapi kesulitan dalam hal mencari kemasan produk yang cocok dengan tingkat kemahiran pemelajar dan tujuan pembelajarannya. Selain itu, kebanyakan kemasan produk tidak murni menggunakan bahasa Indonesia. Artinya, sering kali pada kemasan produk itu terdapat terjemahannya dalam bahasa Inggris. Kemasan produk yang semacam itu dihindari oleh pengajar dengan tujuan agar pemelajar benar-benar berusaha memahami informasi pada kemasan produk melalui bahasa Indonesia, bukan terjemahannya. Demi tercapainya tujuan pembelajaran, pengajar juga mengarahkan pemelajar untuk berfokus pada informasi tertentu yang dianggap sebagai informasi utama mengingat pemelajarnya masih berada di tingkat madya rendah.

Imbuhan *me-kan* dan *-kan* memiliki beberapa makna, tetapi yang terdapat pada kemasan produk yang digunakan di sini umumnya merupakan imbuhan *me-kan* dan *-kan* yang bermakna 'membuat/ menyebabkan seseorang atau sesuatu menjadi ...'. Oleh karena itu, imbuhan *me-kan* dan *-kan* dengan makna itulah yang lebih dulu difokuskan untuk dibahas. Hal itu sesuai dengan apa yang diungkapkan oleh Nunan (1989) mengenai prinsip pemilihan konten – apa yang dipelajari dan diajarkan serta prinsip pengambilan keputusan atas urutan dalam merencanakan sebuah pembelajaran. Selain itu, kesadaran akan ciri-ciri *input* dapat menjadi pemicu yang mengaktifkan tahap pertama proses penggabungan ciri-ciri unsur kebahasaan yang baru (dalam hal ini imbuhan *me-kan* dan *-kan*) dengan kompetensi seseorang. Kesadaran yang dimaksud adalah dalam pembelajaran bahasa dan terutama pada peran '*noticing*' ketika pengajar meminta pemelajar untuk melihat seberapa banyak contoh yang dapat mereka temukan sehubungan dengan sebuah bentuk tertentu atau pola gramatikalnya (Richards dan Reppen, 2014). Hal itu dapat terlihat pada langkah langkah ke-8 yang diuraikan pada bagian sebelumnya. Dengan demikian, pemelajar terbantu untuk memahami bahasa dengan lebih mudah dan dibawa pada konten serta pokok bahasan yang lebih konkret bagi mereka sehingga memungkinkan mereka menciptakan kaitan yang penting antara dunia kelas dan dunia luar, yaitu dengan memahami imbuhan *me-kan* dan *-kan* yang terdapat pada

kemasan produk. Melalui hal ini terlihat bagaimana materi otentik menyediakan pemajanan pada bahasa asli. Selain kata-kata berimbuhan *me-kan* dan *-kan*, pemelajar secara tidak langsung juga memperoleh kata-kata yang mungkin saja mereka butuhkan untuk digunakan dalam komunikasi sehari-hari.

Sebelumnya, pada tahap pengantar (*warm up*), langkah ke-1, pengajar mencoba membangkitkan hal-hal yang diketahui oleh pemelajar dan mengaitkannya dengan apa yang ingin dibahas. Pada tahap presentasi, langkah 2—4, pengajar mengecek kembali pengetahuan pemelajar tentang hal-hal yang sudah dipelajari. Kemasan produk yang digunakan pada tahap-tahap ini sengaja dipilih yang lebih sederhana daripada kemasan-kemasan produk pada langkah ke-8. Sementara itu, langkah ke-10 dan ke-11 merupakan tahapan terpenting karena sebagaimana yang dinyatakan oleh Richards dan Reppen (2014), untuk mengembangkan tata bahasa sebagai sumber komunikatif, tata bahasa itu perlu diajarkan dan dinilai sebagai sebuah komponen kemampuan dan performa komunikatif – terutama dalam kaitannya dengan kemampuan produktif, yaitu menulis dan berbicara.

Secara keseluruhan, pada pembelajaran ini pemelajar terlihat antusias dan tertarik dalam melakukan tugas-tugas yang dilakukan di kelas. Mengingat durasi pembelajaran yang panjang, yaitu selama 2 jam, pengajar mempertimbangkan variasi tugas untuk mencegah kejenuhan pemelajar, tetapi tetap sesuai dengan tujuan pembelajarannya. Akan tetapi, akan lebih baik jika pengajar juga mendistribusikan kuesioner untuk memperoleh persepsi pemelajar yang sesungguhnya sehingga dapat memperlihatkan bahwa pembelajaran dengan materi otentik memang terbukti membuat pembelajaran menjadi lebih mudah dan lebih menyenangkan bagi pemelajarnya.

IV. KESIMPULAN

Pemanfaatan kemasan produk pada pembelajaran imbuhan *me-kan* dan *-kan* di sini menunjukkan bahwa materi otentik dapat menumbuhkan motivasi dan kesadaran perlunya mempelajari imbuhan dalam bahasa Indonesia karena imbuhan memang digunakan atau ditemukan dalam dunia nyata (kehidupan sehari-hari), bukan sekadar materi yang diajarkan di dalam kelas. Meskipun demikian, penting untuk mempertimbangkan waktu yang diperlukan untuk menyiapkannya dan juga yang sesuai dengan tingkat kemahiran pemelajar serta pelajaran tertentu yang diajarkan.

Tulisan ini bertujuan untuk menyarankan sebuah alternatif dalam pembelajaran imbuhan.

Dengan demikian, strategi/teknik yang digunakan di sini bukan merupakan sesuatu yang preskriptif. Sementara itu, kesulitan yang dihadapi dalam mempersiapkannya diasumsikan sebagai sebuah tantangan bagi pengajar.

REFERENSI

- Chaer, A. 2011. *Tata bahasa praktis bahasa Indonesia*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Gebhard, J G. 1996. *Teaching English as a foreign language: a teacher self-development and methodology guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 100-101.
- Kirana, D P. 2014. "Authentic materials in EFL classrooms", *Cendekia* Vol.12, No.2.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- _____. 1999. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Richards, J C. 2006. *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J C. dan Randi Reppen. 2014. "Towards a pedagogy of grammar instruction", *RELC Journal* Vol. 45 (1), hlm. 5—25.

**PENERAPAN KEBIJAKAN NILAI MINIMUM TOEFL UNTUK SYARAT KELULUSAN DI UNIVERSITAS BRAWIJAYA:
PERSPEKTIF MAHASISWA**

Aulia Luqman Aziz

Fakultas Ilmu Administrasi, Universitas Brawijaya
aulialuqmanaziz@yahoo.com

Abstrak

Artikel ini bertujuan untuk mengetahui perspektif mahasiswa, khususnya mahasiswa pascasarjana, tentang kebijakan nilai minimum TOEFL untuk syarat kelulusan di Universitas Brawijaya (UB). Metode penelitian yang digunakan adalah penelitian deskriptif dengan data kuantitatif, berupa nilai peserta TOEFL dalam kurun waktu Januari-September 2016, dan data kualitatif, berupa jawaban 22 orang responden pada kuesioner. Dari data penelitian, terungkap bahwa sebanyak 98% dari 238 peserta TOEFL di UB gagal memenuhi nilai minimum TOEFL 500 yang ditetapkan oleh universitas. Kemudian, hasil kuesioner mengungkapkan bahwa pandangan mahasiswa terkait kebijakan tersebut terbagi menjadi tiga, yakni pandangan positif, negatif, dan netral. Pandangan positif dilatarbelakangi oleh manfaat TOEFL, terlepas dari fungsi asal pembuatannya, sementara pandangan negatif diwarnai oleh alasan akademik dan ideologis, mulai dari terhambatnya studi hingga posisi Bahasa Indonesia sebagai bahasa nasional di Indonesia.

Kata kunci: TOEFL, kebijakan, perspektif mahasiswa

I. PENGANTAR

1. Bahasa Inggris dalam Pergaulan Internasional

Pemberlakuan kesepakatan Masyarakat Ekonomi ASEAN (MEA) sejak tahun 2015 sudah pasti tak terelakkan lagi. Saat ini, semua negara di kawasan Asia Tenggara, tak terkecuali Indonesia, akan membuka lebar berbagai macam akses ekonomi dan sumber daya manusia yang sebelumnya terhalang oleh berbagai macam syarat keimigrasian dan aturan kepabeanan. Dengan demikian, arus keluar-masuk produk berupa barang dan jasa serta tenaga kerja diperkirakan akan terjadi dengan deras. Akan makin banyak barang, jasa, dan tenaga kerja dari negara lain yang masuk ke Indonesia yang sudah barang tentu akan bersaing untuk memperebutkan hati konsumen dan pemilik usaha atau modal Indonesia.

Dengan masuknya tenaga kerja asing ke Indonesia, struktur sosial-budaya masyarakat Indonesia pun sedikit banyak akan berubah ke arah positif maupun negatif. Pengaruh positif di antaranya adalah akan terpacunya tenaga kerja Indonesia untuk meningkatkan kualitas kerjanya karena kini tidak lagi bersaing dengan sesama saudaranya saja untuk mendapatkan pekerjaan, tetapi juga sedikit banyak akan bersaing dengan tenaga kerja dari negara lain. Sementara itu,

peristiwa ini juga berpotensi menimbulkan beberapa dampak negatif, salah satunya dalam hal penggunaan bahasa. Oleh karena para pendatang asing tersebut datang dari berbagai negara dengan beragam latar belakang budaya dan bahasa, maka akan terbangun sebuah tembok tebal yang akan menghalangi kita dan mereka untuk berkomunikasi satu sama lain. Dengan demikian, sudah tentu diperlukan satu bahasa yang dapat disepakati bersama untuk digunakan sebagai media komunikasi sehari-hari. Bila kita mengajukan pertanyaan, "Apakah bahasa yang dapat disepakati bersama itu?" kepada masyarakat luas, saya yakin sebagian besar akan menjawab, "Bahasa Inggris".

Pemilihan Bahasa Inggris sebagai bahasa komunikasi sehari-hari di kalangan pekerja pribumi dan asing memang saat ini dianggap sebagai suatu hal yang wajar. Selama ini, Bahasa Inggris sudah diterima secara luas oleh mayoritas penduduk dunia sebagai bahasa pemersatu, bahasa yang dapat menjembatani komunikasi di antara penduduk dunia yang beragam bahasa ibunya. Yunsirno (2010) menyatakan bahwa meskipun dari segi jumlah penutur sebenarnya Bahasa Mandarin jauh lebih unggul dibandingkan Bahasa Inggris, sebaran penutur Bahasa Inggris jauh lebih merata di berbagai negara di dunia (lihat Tabel 1).

Tabel 1. Perbandingan Jumlah dan Sebaran Penutur Bahasa Mandarin dan Bahasa Inggris

<i>Jenis Bahasa</i>	<i>Jumlah Penutur di seluruh dunia (bahasa pertama atau kedua)</i>	<i>Jumlah negara yang penduduknya menggunakan bahasa tersebut (sebagai bahasa pertama atau kedua)</i>
Bahasa Mandarin	1.197.000.000 orang	33
Bahasa Inggris	335.000.000 orang	101

Belum lagi jika kita berbicara kemajuan peradaban, dalam hal ini ilmu dan teknologi, yang lebih banyak dimulai di Amerika bagian Utara dengan mayoritas penduduknya berbahasa Inggris, daripada di belahan dunia manapun. Kita pun ikut merasakan dampaknya: segala hal yang berbau teknologi hampir tak dapat kita pisahkan dari penggunaan Bahasa Inggris di dalamnya. Komputer jinjing (*notebook*) yang digunakan untuk menulis artikel ini salah satunya. Kita sulit untuk tidak mengucapkan istilah dan variasi istilah yang ada dalam komputer dalam keseharian kita: meng-*copy*, *copy-paste*, di-*delete*, di-*save*, di-*print*, hingga belum dapat ditemukannya kata pengganti "*file*" yang bisa diterima oleh lidah kita dengan baik.

Semua peristiwa di atas makin meneguhkan pandangan dan pikiran kita bahwa bahasa yang paling tepat digunakan untuk pergaulan lintas budaya ketika mulai diterapkannya MEA 2015 nanti adalah Bahasa Inggris, sekalipun bila konteks pergaulan tersebut terjadi di Indonesia, di wilayah dan tanah air kita sendiri. Akibat yang paling fatal dari pemikiran demikian adalah munculnya kebingungan dan kecemasan di sebagian masyarakat kita akibat belum dikuasainya Bahasa Inggris sebagai prasyarat persaingan global nanti.

2. Kebijakan Nilai Minimum TOEFL di Universitas Brawijaya

Universitas Brawijaya (UB) sebagai salah satu kampus terkemuka di Indonesia menyadari posisi vital Bahasa Inggris dalam pergaulan internasional. Oleh karenanya, UB pun mensyaratkan setiap mahasiswanya, baik di jenjang S1, S2, maupun S3, untuk mengantongi sertifikat kelulusan TOEFL sebagai indikator penguasaan Bahasa Inggris. Sebagaimana yang tertera di Buku Pedoman Akademik Universitas Brawijaya (2015), mahasiswa yang memprogram pendidikan pascasarjana wajib memiliki sertifikat TOEFL sebagai

salah satu syarat kelulusan studinya dengan batas nilai minimal adalah 500.

Bagi mereka yang tidak biasa menggunakan Bahasa Inggris dalam komunikasi sehari-hari, dapat dipastikan mereka akan merasa kesulitan untuk memenuhi syarat tersebut. Sebagaimana diketahui, kebanyakan mahasiswa pascasarjana adalah para profesional yang sudah bekerja selama bertahun-tahun dan sudah lama meninggalkan bangku sekolah sebagai satu-satunya sumber pendidikan Bahasa Inggris secara formal. Jika tidak ada keperluan pekerjaan yang mengharuskan mereka berbahasa Inggris, kemampuan bahasa tersebut tidak akan pernah berkembang dari diri mereka. Akibatnya, diprediksi kebanyakan dari mahasiswa jenjang S2 dan S3 tersebut akan menemui kesulitan dalam memenuhi syarat sertifikat TOEFL tersebut.

Salam dkk (2012) melakukan sebuah penelitian untuk mengetahui sejauh mana mahasiswa di Universitas Tanjungpura dapat memenuhi syarat kelulusan TOEFL. Disebutkan dalam Salam dkk (2012) bahwa Universitas Tanjungpura membuat kebijakan yang mensyaratkan mahasiswa untuk lulus TOEFL dengan skor 420 agar bisa mengikuti ujian akhir. Hasil penelitian Salam dkk (2012) menyebutkan adanya penurunan jumlah mahasiswa yang mampu mencapai skor antara 370 dan 420, sedangkan jumlah mahasiswa yang mencapai skor di bawah 370 meningkat dalam kurun waktu 2007-2012.

Sementara itu, Khathir (2015) dalam penelitiannya menyebutkan bahwa kebijakan Universitas Syiah Kuala yang mengharuskan mahasiswa memiliki skor TOEFL minimal 475 (dari sebelumnya 450) justru menunjukkan hasil sebaliknya. Hasil penelitian Khathir (2015) menunjukkan rendahnya jumlah mahasiswa yang mampu mencapai skor 450, sehingga pencapaian skor 475 adalah sesuatu yang sangat sulit bagi mereka. Lebih jauh, Khathir (2015) menyoroti bahwa kebijakan tersebut ternyata tidak diimbangi dengan jumlah kelas persiapan TOEFL yang sesuai, sehingga peluang bagi para mahasiswa untuk mendapatkan persiapan yang memadai jelang pengambilan TOEFL sangat kecil.

Dengan melihat penjelasan di atas, peneliti ingin mengetahui apakah memang kebijakan lulus TOEFL ini tepat bagi mahasiswa UB. Namun, peneliti ingin melihat permasalahan ini dari sudut pandang mahasiswa terlebih dahulu, sebelum mengkaji keseluruhan kebijakan atau dasar keputusan UB mensyaratkan lulus TOEFL ini. Oleh karena itu, rumusan masalah dalam penelitian ini adalah sebagai berikut: Bagaimana penerapan kebijakan

lulus TOEFL di Universitas Brawijaya dari perspektif mahasiswa?

II. KAJIAN PUSTAKA

1. TOEFL dan Kegunaannya

Test of English as a Foreign Language atau TOEFL adalah salah satu tes kemampuan Bahasa Inggris yang paling akrab terdengar di kalangan pencari ilmu di tingkat sekolah maupun perguruan tinggi. TOEFL adalah karya dan hak cipta sebuah lembaga nirlaba bernama *Educational Testing Service* (ETS) yang didirikan pada 1947. Selain TOEFL, terdapat jenis tes kemampuan Bahasa Inggris lainnya yang juga digunakan di seluruh penjuru dunia, yakni *Test of English for International Communication* (TOEIC) dan *International English Language Testing System* (IELTS). Namun, di antara ketiganya, TOEFL adalah yang paling populer sehingga banyak kalangan dalam masyarakat Indonesia menggunakan istilah TOEFL untuk merujuk pada segala jenis tes kemampuan Bahasa Inggris.

Menurut kegunaannya, TOEFL sering digunakan untuk mengetahui sejauh mana kemampuan seseorang dalam berbahasa Inggris. Hasil pengukuran kemampuan tersebut biasanya digunakan oleh banyak perguruan tinggi internasional untuk mengetahui sejauh mana calon mahasiswa baru mereka mampu berbahasa Inggris dan, oleh karenanya, mengikuti materi yang disampaikan selama studi di sana ("The TOEFL Test, n.d.).

Selain itu, dalam keterangan resminya, TOEFL sangat sering digunakan untuk kantor imigrasi sebagai landasan mengeluarkan izin tinggal atau mengeluarkan visa, untuk asosiasi dokter dan agen pemberi sertifikasi keahlian untuk mengukur kemampuan Bahasa Inggris dalam kiprah mereka di dunia profesional kelak, serta bagi individu yang ingin mengetahui kadar kemampuan berbahasa Inggrisnya ("Who Accepts TOEFL", n.d.). Menurut keterangan lain, TOEFL digunakan sebagai salah satu syarat penerimaan seorang calon mahasiswa yang hendak melanjutkan studi di negara yang penduduknya menggunakan Bahasa Inggris sebagai bahasa resmi ("What is the TOEFL", n.d.).

Dari keterangan di atas, sangat jelas menunjukkan bahwa TOEFL pada dasarnya tidak digunakan sebagai syarat kelulusan seorang mahasiswa dalam menuntaskan studinya. TOEFL hanya berfungsi sebagai alat untuk mengukur kemampuan seseorang dalam berbahasa Inggris dan/atau sebagai syarat untuk melanjutkan studi ke perguruan tinggi yang menggunakan Bahasa Inggris sebagai bahasa resminya. Tidak nampak dalam

keterangan-keterangan ini bahwa TOEFL digunakan sebagai alat penentu kelulusan studi seseorang.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa TOEFL seharusnya hanya menjadi alat untuk mengukur kemampuan berbahasa Inggris seorang mahasiswa tanpa mengikatkannya pada penentu keputusan kelulusan studinya sekaligus.

2. Kebijakan

2.1. Kebijakan Publik

Kebijakan pada dasarnya merupakan suatu keputusan yang dibuat untuk memberikan sebuah pemecahan masalah yang sedang dihadapi sehingga dapat mencapai tujuan yang diharapkan. Menurut Carl J. Frederick (dalam Agustino, 2008:7) mendefinisikan kebijakan sebagai "Serangkaian tindakan/kegiatan yang diusulkan seseorang, kelompok atau pemerintah dalam suatu lingkungan tertentu dimana terdapat hambatan-hambatan (kesulitan-kesulitan) dan kesempatan-kesempatan terhadap pelaksanaan usulan kebijaksanaan tersebut dalam rangka mencapai tujuan tertentu". Sedangkan menurut James E. Anderson (dalam Islamy, 2009:17) mengungkapkan bahwa kebijakan adalah "*a purposive course of action followed by an actor or set of actors in dealing with a problem or matter of concern*" (Serangkaian tindakan yang mempunyai tujuan tertentu yang diikuti dan dilaksanakan oleh seorang pelaku atau sekelompok pelaku guna memecahkan suatu masalah tertentu). Dapat disimpulkan bahwa setiap keputusan yang diambil selalu ada tujuan yang hendak dicapai, namun dalam pelaksanaannya tetap harus memperhatikan segala kondisi yang mungkin akan terjadi.

Seperti halnya dalam formulasi kebijakan publik yang merupakan fungsi utama dari setiap pemerintahan dalam menjalankan pelayanan kepada masyarakat. Adapun pengertian kebijakan publik itu sendiri menurut Anderson (dalam Islamy, 2007:19) mengartikan kebijakan publik sebagai "Serangkaian tindakan yang mempunyai tujuan tertentu diikuti dan dilaksanakan oleh pelaku atau sekelompok pelaku guna memecahkan masalah tertentu". Artinya setiap keputusan yang diberikan pemerintah pasti memiliki tujuan. Tujuan ini tentunya telah didasarkan dengan pertimbangan-pertimbangan tertentu. Untuk dapat melaksanakan keputusan atau kebijakan tersebut maka hal ini harus didukung oleh suatu kelompok tertentu bahkan masyarakat sebagai penggerak atau pelaksana kebijakan tersebut.

Kebijakan publik merupakan keputusan yang dibuat oleh pemerintah baik pusat maupun daerah berupa undang-undang, maka hal tersebut sesuai dengan yang diungkapkan Nugroho

(2011:104) bahwa kebijakan publik dapat dikelompokkan dalam 3 kategori yaitu sebagai berikut:

- a) Kebijakan publik yang bersifat makro atau umum atau mendasar, seperti: UUD 1945, undang-undang atau peraturan pemerintah pengganti undang-undang, Peraturan Pemerintah, Peraturan Presiden dan Peraturan Daerah.
- b) Kebijakan publik yang bersifat menengah atau penjabar pelaksanaan, seperti: Peraturan Menteri, Surat Edaran Menteri, Peraturan Gubernur, Peraturan Bupati, dan Peraturan Walikota dan dapat pula berupa SK bersama antar menteri dan bupati atau walikota
- c) Kebijakan publik yang bersifat mikro adalah kebijakan yang mengatur pelaksanaan atau implementasi kebijakan diatasnya, seperti: peraturan yang dikeluarkan oleh aparat publik dibawah menteri, gubernur, dan walikota.

Maka dapat disimpulkan bahwa segala bentuk perundang-undangan yang dibuat oleh pemerintah pusat hingga pemertintahan daerah dapat disebut sebagai suatu kebijakan publik yang berguna untuk seluruh kepentingan pemerintah maupun kepentingan masyarakat.

2.2. Tujuan Kebijakan Publik

Pemerintah merumuskan sebuah kebijakan karena didasarkan pada tujuan tertentu. Seperti halnya yang diungkapkan oleh Nugroho (2011:110-111) bahwa kebijakan publik adalah keputusan otoritas negara yang bertujuan mengatur kehidupan bersama. Adapun tujuan kebijakan publik menurut Nugroho antara lain:

- a. *Distributif versus absorbtif*
 - 1) Distributif adalah tujuan kebijakan baik secara langsung maupun tidak langsung mengalokasikan sumberdaya negara kepada masyarakat, termasuk alokatif, realokatif, dan redistribusi.
 - 2) Absorbtif adalah tujuan kebijakan untuk menyerap sumber daya kepada negara.
- b. *Regulatif versus deregulatif*
 - 1) Regulatif adalah kebijakan yang sifatnya mengatur dan membatasi.
 - 2) Deregulatif adalah kebijakan yang sifatnya membebaskan.
- c. *Dinamisasi versus stabilisasi*
 - 1) Dinamisasi adalah kebijakan yang bertujuan menggerakkan sumberdaya nasional untuk mencapai kemajuan tertentu.
 - 2) Stabilisasi adalah kebijakan yang bertujuan untuk membatasi atau mengatur dinamika yang terlalu cepat sehingga tidak merusak sistem, baik sistem politik, sistem keamanan,

sistem ekonomi maupun sistem sosial yang ada.

d. *Memperkuat Negara versus memperkuat masyarakat/pasar*

- 1) Kebijakan yang memperkuat negara artinya kebijakan tersebut mendorong peran negara lebih besar.
- 2) Kebijakan yang memperkuat pasar artinya kebijakan tersebut mendorong peran publik atau mekanisme pasar lebih besar daripada negara.

Beberapa tujuan yang telah diuraikan diatas mencerminkan sebuah kebijakan tersebut dibuat dengan tujuan yang berbeda beda sesuai tujuan masing-masing yang pada dasarnya kebijakan-kebijakan tersebut untuk kepentingan publik, sehingga para pengambil keputusan dalam memutuskan sebuah kebijakan publik harus memiliki orientasi pada kepentingan publik. Seperti yang diungkapkan oleh Islamy (2007:12) bahwa:

“Kebanyakan warga Negara menaruh banyak harapan pada administrator publiknya, yaitu harapan agar mereka selalu memberikan pelayanan yang sebaik-baiknya pada publik, untuk dapat menjadi abdi masyarakat yang selalu memperhatikan kepentingan publik, maka administrator publik perlu memiliki “the spirit of publikness”. Semangat responsibilitas administrative dan politis harus melekat juga pada diri administrator publik, sehingga ia dapat menjalankan peran profesionalnya dengan baik. Kalau kepentingan publik adalah sentra, maka menjadikan administrator publik yang selalu berusaha meningkatkan aktualisasi dirinya. Dengan demikian, maka ukuran yang dapat dipakai untuk menyatakan apakah administrator publik itu sudah “publik” atau belum dapat dilihat dari keputusan administratifnya yang ia buat atau rumusan itu atau bertentangan dengan kepentingan publik”.

2.3. Evaluasi Kebijakan Publik

Evaluasi sebuah kebijakan publik dilakukan dalam proses maupun setelah proses implementasi dilakukan. Pentingnya proses evaluasi adalah untuk melihat seberapa jauh program atau suatu kegiatan telah berhasil dilaksanakan dengan baik. Hal ini sesuai dengan pendapat dari Anderson (dalam Winarno, 2008:166) yang menyebutkan bahwa “Secara umum evaluasi kebijakan dapat dikatakan sebagai kegiatan yang menyangkut estimasi atau penilaian kebijakan yang mencakup substansi, implementasi dan dampak pelaksanaan kebijakan tersebut”.

Dampak dari kebijakan tentunya akan dirasakan oleh pelaksana maupun penerima

kebijakan tersebut. Untuk itu kebijakan yang dibuat harus bernilai manfaat bagi semua pihak dan tidak saling tumpang tindih. Hal ini didukung oleh pendapat William Dunn dalam Agustino (2008:187) yang mengatakan bahwa:

“Evaluasi adalah berkenaan dengan produksi informasi mengenai nilai-nilai atau manfaat-manfaat kebijakan hasil kebijakan. Ketika ia bernilai bermanfaat bagi penilaian atas penyelesaian masalah, maka hasil tersebut member sumbangan pada tujuan dan sasaran bagi evaluator, secara khusus, dan pengguna lainnya secara umum. Hal ini dikatakan bermanfaat apabila fungsi evaluasi kebijakan memang terpenuhi dengan baik. Salah satu fungsi evaluasi kebijakan adalah harus memberi informasi yang valid dan dipercaya mengenai kinerja kebijakan”.

Lebih lanjut Anderson sebagaimana dikutip Paskarina (2007:7) mengungkapkan bahwa:

“Evaluasi kebijakan menekankan pada estimasi atau pengukuran dari suatu kebijakan, termasuk juga materi, implementasi, pencapaian tujuan, dan dampak dari kebijakan tersebut, bahkan evaluasi juga dapat digunakan untuk mengidentifikasi faktor-faktor yang mempengaruhi keberhasilan atau kegagalan suatu kebijakan, sehingga hasil pengkajian tersebut dapat digunakan sebagai bahan pengambilan keputusan apakah kebijakan tersebut akan dilanjutkan, diubah, diperkuat atau diakhiri”.

Dapat disimpulkan bahwa evaluasi ditujukan untuk menilai sejauh mana keefektifan kebijakan publik guna dipertanggungjawabkan kepada konstituennya. Sejauh mana tujuan dicapai serta untuk melihat sejauhmana kesenjangan antara harapan dengan kenyataan. Karena pada dasarnya setiap kebijakan publik (*public policy*) mengandung resiko kegagalan.

Terdapat tiga pendekatan besar dalam evaluasi kebijakan (Suharno, 2010:243-246) yakni dijelaskan sebagai berikut.

1. Evaluasi semu (*pseudo evaluation*) adalah pendekatan yang menggunakan metode-metode deskriptif untuk menghasilkan informasi yang valid tentang hasil kebijakan, tanpa mempersoalkan lebih jauh tentang nilai dan manfaat dari hasil kebijakan tersebut bagi individu, kelompok sasaran dan masyarakat dalam skala luas. Asumsi pendekatan ini adalah bahwa nilai atau manfaat suatu hasil kebijakan akan terbukti dengan sendirinya serta akan diukur dan dirasakan secara

langsung baik oleh individu, kelompok maupun masyarakat.

2. Evaluasi formal (*formal evaluation*) adalah pendekatan yang menggunakan metode-metode deskriptif untuk menghasilkan informasi yang valid tentang hasil kebijakan dengan tetap melakukan evaluasi atas hasil tersebut berdasarkan tujuan kebijakan yang telah ditetapkan dan diumumkan secara formal oleh pembuat kebijakan dan tenaga administratif kebijakan. Pendekatan ini berasumsi bahwa tujuan dan target yang telah diumumkan secara formal merupakan ukuran yang paling tepat untuk mengevaluasi manfaat atau nilai suatu kebijakan.
3. Evaluasi keputusan teoritis (*decision-theoretic evaluation*) adalah evaluasi yang menggunakan metode-metode deskriptif untuk menghasilkan informasi yang valid dan akuntabel tentang hasil kebijakan, yang dinilai secara eksplisit oleh para pelaku kebijakan. Evaluasi ini bertujuan untuk menghubungkan antara hasil kebijakan dengan nilai-nilai dari pelaku kebijakan tersebut. Pendekatan ini terbagi ke dalam 2 varian, yaitu penilaian evaluabilitas (*evaluability assessment*) dan analisis utilitas multi atribut. Adapun dalam penelitian ini, peneliti menggunakan pendekatan evaluasi formal dengan mengambil varian pendekatan evaluasi proses retrospektif yaitu berupa pemantauan atau evaluasi setelah suatu kebijakan dilaksanakan pada jangka waktu tertentu. Evaluasi ini mendasarkan pada informasi yang telah ada tentang kebijakan yang berjalan, yang berhubungan langsung dengan hasil output dan dampak kebijakan.

Dampak dari kebijakan mempunyai beberapa dimensi dan semuanya harus diperhatikan dalam proses pelaksanaan evaluasi. Menurut Winarno (2002:171-174) setidaknya ada lima dimensi yang harus dibahas dalam memperhitungkan dampak dari sebuah kebijakan. Dimensi-dimensi tersebut meliputi:

- a. Dampak kebijakan pada masalah-masalah publik dan dampak kebijakan pada orang-orang yang terlibat
- b. Kebijakan mungkin mempunyai dampak pada keadaan-keadaan atau kelompok-kelompok diluar sasaran atau tujuan kebijakan
- c. Kebijakan mungkin akan mempunyai dampak pada keadaan-keadaan sekarang dan yang akan datang

- d. Evaluasi juga menyangkut unsur yang lain yakni biaya langsung yang dikeluarkan untuk membiayai program-program kebijakan publik
- e. Biaya-biaya tidak langsung yang ditanggung oleh masyarakat atau beberapa anggota masyarakat akibat adanya kebijakan publik.

Mengevaluasi dampak suatu program atau kebijakan publik diperlukan adanya suatu kriteria untuk mengukur keberhasilan program atau kebijakan publik tersebut. Mengenai kinerja kebijakan dalam menghasilkan informasi terdapat kriteria evaluasi dampak kebijakan publik yaitu sebagai berikut:

1. Efektivitas

Menurut Winarno (2002:184) mengatakan bahwa "Efektivitas berasal dari kata efektif yang mengandung pengertian dicapainya keberhasilan dalam mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Efektivitas disebut juga hasil guna. Efektivitas selalu terkait dengan hubungan antara hasil yang diharapkan dengan hasil yang sesungguhnya dicapai". Berdasarkan pendapat tersebut maka dapat disimpulkan bahwa apabila pencapaian tujuan-tujuan daripada organisasi semakin besar, maka semakin besar pula efektivitasnya.

2. Efisiensi

Menurut Winarno (2002:185) menjelaskan bahwa:

"Efisiensi (*efficiency*) berkenaan dengan jumlah usaha yang diperlukan untuk menghasilkan tingkat efektivitas tertentu. Efisiensi yang merupakan sinonim dari rasionalitas ekonomi, adalah merupakan hubungan antara efektivitas dan usaha, yang terakhir umumnya diukur dari ongkos moneter. Efisiensi biasanya ditentukan melalui perhitungan biaya per unit produk atau layanan. Kebijakan yang mencapai efektivitas tertinggi dengan biaya terkecil dinamakan efisien".

Apabila sasaran yang ingin dicapai oleh suatu kebijakan publik ternyata sangat sederhana sedangkan biaya yang dikeluarkan melalui proses kebijakan terlampau besar dibandingkan dengan hasil yang dicapai. Ini berarti kegiatan kebijakan telah melakukan pemborosan dan tidak layak untuk dilaksanakan.

3. Kecukupan

Winarno (2002:186) menyatakan bahwa:

"Kecukupan dalam kebijakan publik dapat dikatakan tujuan yang telah dicapai sudah dirasakan mencukupi dalam berbagai hal. Kecukupan (*adequacy*) berkenaan dengan seberapa jauh suatu tingkat efektivitas memuaskan kebutuhan, nilai, atau kesempatan yang menumbuhkan adanya masalah. Kecukupan masih berhubungan dengan efektivitas dengan mengukur atau memprediksi seberapa jauh alternatif yang ada dapat memuaskan kebutuhan, nilai atau kesempatan dalam menyelesaikan masalah yang terjadi".

Berbagai masalah tersebut merupakan suatu masalah yang terjadi dari suatu kebijakan sehingga dapat disimpulkan masalah tersebut termasuk pada salah satu tipe masalah tersebut. Hal ini berarti bahwa sebelum suatu produk kebijakan disahkan dan dilaksanakan harus ada analisis kesesuaian metoda yang akan dilaksanakan dengan sasaran yang akan dicapai, apakah caranya sudah benar atau menyalahi aturan atau teknis pelaksanaannya yang benar.

4. Responsivitas

Menurut Winarno (2002:189) mengartikan sebagai berikut:

"Responsivitas dalam kebijakan publik dapat diartikan sebagai respon dari suatu aktivitas. Yang berarti tanggapan sasaran kebijakan publik atas penerapan suatu kebijakan. Responsivitas berkenaan dengan seberapa jauh kebijakan dapat memuaskan kebutuhan, preferensi, atau nilai kelompok-kelompok masyarakat tertentu. Keberhasilan kebijakan dapat dilihat melalui tanggapan masyarakat yang menanggapi pelaksanaan setelah terlebih dahulu memprediksi pengaruh yang akan terjadi jika kebijakan akan dilaksanakan, juga tanggapan masyarakat setelah dampak kebijakan sudah mulai dapat dirasakan dalam bentuk dukungan/berupa penolakan".

Kriteria responsivitas adalah penting karena analisis yang dapat memuaskan semua kriteria lainnya (efektivitas, efisiensi, kecukupan, kesamaan) masih gagal jika belum menanggapi kebutuhan aktual dari 20 kelompok yang semestinya diuntungkan dari adanya kebijakan. Oleh karena itu, kriteria

responsivitas cerminan nyata kebutuhan, preferensi, dan nilai dari kelompok tertentu terhadap kriteria efektivitas, efisiensi, kecukupan, dan kesamaan.

5. Ketepatan

Menurut Winarno (2002:184) menjelaskan bahwa:

“Ketepatan merujuk pada nilai atau harga dari tujuan program dan pada kuatnya asumsi yang melandasi tujuan-tujuan tersebut. Kriteria yang dipakai untuk menseleksi sejumlah alternatif untuk dijadikan rekomendasi dengan menilai apakah hasil dari alternatif yang direkomendasikan tersebut merupakan pilihan tujuan yang layak. Kriteria kelayakan dihubungkan dengan rasionalitas substantif, karena kriteria ini menyangkut substansi tujuan bukan cara atau instrumen untuk merealisasikan tujuan tersebut”.

Berdasarkan uraian di atas maka yang dimaksud dengan evaluasi dampak kebijakan yang dimaksud dalam penelitian ini adalah suatu penilaian terhadap pelaksanaan kebijakan yang telah diberlakukan oleh organisasi atau pemerintah, dengan cara mengevaluasi aspek-aspek dampak kebijakan yang meliputi efektivitas, efisiensi, kecukupan, pemerataan, responsivitas dan ketepatan pelaksanaan kebijakan tersebut ditinjau dari aspek masyarakat sebagai sasaran kebijakan tersebut.

III. METODOLOGI

Untuk mengetahui penerapan syarat kelulusan TOEFL di Universitas Brawijaya dari perspektif mahasiswa, peneliti memilih menggunakan penelitian deskriptif dengan data kuantitatif dan kualitatif. Data kuantitatif diambil dari data skor TOEFL mahasiswa yang mengambil tes di Pusat Pelayanan Bahasa Fakultas Ilmu Administrasi Universitas Brawijaya (PPB FIA UB). Tempat tersebut dipilih sebagai lokasi sumber data sebab PPB FIA UB tergolong sering menyelenggarakan TOEFL bagi mahasiswa yang berupaya memenuhi syarat tersebut hingga penyelenggaraan dua kali dalam sebulan. Adapun mahasiswa pascasarjana yang mengambil TOEFL di PPB FIA UB berasal dari berbagai fakultas di UB, sehingga sebaran sampel dapat mengecilkan subjektivitas hasil penelitian yang diakibatkan terlalu homogenya asal sampel penelitian.

Sementara itu, data kualitatif diperoleh dengan mengedarkan kuesioner kepada peserta TOEFL di PPB FIA UB berisi dua pertanyaan, yakni (1) “Jika TOEFL memang menjadi salah satu syarat kelulusan seorang mahasiswa, menurut Anda berpakah skor minimum TOEFL yang wajar yang harus dimiliki oleh calon lulusan?” dan (2) “Secara umum, berikan pendapat Anda tentang kebijakan lulus TOEFL sebagai salah satu syarat kelulusan di kampus Anda!”. Responden diberi kesempatan untuk menjawab secara bebas untuk dua pertanyaan tersebut.

Jumlah populasi dari penelitian ini adalah 481 orang peserta TOEFL di PPB FIA UB dalam kurun waktu Januari-September 2016. Dengan menggunakan rumus Slovin sebagai berikut:

$$n = \frac{N}{1 + Ne^2}$$

dengan:

n = jumlah sampel
N = jumlah populasi
e = toleransi kesalahan

Dengan toleransi kesalahan (e) sebesar 5%, maka didapatlah angka 237,530 atau 238 (pembulatan ke atas) sebagai jumlah sampel dalam penelitian ini. Kemudian, dengan menggunakan acuan standar kelulusan mahasiswa pascasarjana di UB (skor 500), jumlah peserta yang dapat memenuhi dan tidak dapat memenuhi nilai minimum tersebut akan dihitung dan dibahas.

Sementara itu, data kualitatif diambil dari 22 orang responden yang mengambil TOEFL pada bulan Oktober 2016. Waktu pengambilan data tersebut dipilih karena peneliti hanya memiliki kesempatan bertemu dengan responden pada tanggal tersebut setelah alat penelitian tersusun. Data yang diperoleh akan disalin ulang, kemudian ditafsirkan dalam hal apakah ia setuju, tidak setuju, atau mengambil posisi berbeda dari pendapat yang ada.

IV. TEMUAN DAN PEMBAHASAN

Sebagaimana disebutkan pada bagian sebelumnya, terdapat dua jenis data yang diambil dalam penelitian ini, yakni data kuantitatif dan data kualitatif. Dari pengolahan data mentah, didapatlah data sebagai berikut.

1. Nilai TOEFL Mahasiswa Pascasarjana UB

Data kuantitatif penelitian ini berwujud nilai TOEFL mahasiswa jenjang pascasarjana di lingkungan UB. Dengan menggunakan nilai TOEFL 500 sebagai acuan utama untuk menentukan lulus atau tidak lulusnya seorang peserta TOEFL di UB, didapatlah data dari responden sebagai berikut.

Tabel 2. Nilai TOEFL Mahasiswa Pascasarjana

n	238
Skor minimum lulus	≥ 500
Skor TOEFL maksimal	587
Skor TOEFL minimal	310
Rerata	400
Jumlah responden lulus	5 (2%)
Jumlah responden tidak lulus	233 (98%)

Dengan melihat Tabel 2, terlihat data yang fantastis, yakni mayoritas (98%) responden gagal memenuhi nilai syarat lulus TOEFL. Sementara itu, dapat dilihat bahwa hanya 5 orang responden (2%) yang berhasil memenuhi syarat tersebut. Dari sajian data tersebut, dapat disimpulkan beberapa hal. Pertama, skor minimal lulus TOEFL yang ditetapkan oleh Universitas Brawijaya masih terlalu tinggi untuk dicapai mahasiswa Pascasarjana yang hendak lulus. Bahkan, jika mengacu pada syarat minimum skor yang diinginkan oleh kampus di luar negeri—mengambil negara Amerika Serikat sebagai tolok ukur utamanya (TOEFL Score, n.d.)—dapat disimpulkan bahwa seorang calon mahasiswa di kampus-kampus tersebut harus memiliki nilai TOEFL minimal 500 hingga 600. Sehingga, nilai TOEFL yang saat ini diperoleh oleh para peserta TOEFL di PPB FIA UB masih sangat jauh dari kemampuan yang disyaratkan oleh kampus di luar negeri.

Kedua, skor rendah yang diperoleh oleh para peserta bisa disebabkan oleh faktor internal dan eksternal. Faktor internal adalah faktor yang datang dari dalam diri peserta sendiri, seperti kemampuan Bahasa Inggris pada saat ujian, sejauh mana peserta berupaya meningkatkan kemampuan Bahasa Inggris sebelum hari pengambilan ujian, hingga faktor seperti kenyamanan diri dan lokasi ruang ujian. Jika peserta sudah mengetahui sejak jauh hari bahwa salah satu syarat kelulusan yang harus mereka tempuh adalah memiliki nilai TOEFL minimal 500, kita bisa mengasumsikan bahwa mereka sudah sejak awal mempersiapkan diri untuk mengambil tes tersebut. Apalagi jika sejak awal mereka telah menyadari bahwa kemampuan Bahasa Inggris yang dimilikinya saat ini belum cukup untuk memenuhi syarat tersebut. Bagi mereka, ada waktu kurang lebih dua tahun (untuk mahasiswa S2) dan tiga tahun (untuk mahasiswa S3) untuk mempersiapkan diri sebelum waktu kelulusan normal. Namun, dengan data yang telah dipaparkan di Tabel 2, nampak bahwa para peserta tidak siap menghadapi TOEFL. Apalagi diketahui bahwa semua peserta mengambil TOEFL jelang masa kelulusan studi mereka, biasanya sebelum ujian akhir tesis atau disertasi. Sehingga, waktu persiapan selama dua

hingga tiga tahun tidak dimanfaatkan untuk mempersiapkan diri dengan baik demi kelulusan syarat TOEFL.

Adapun faktor eksternal yang mempengaruhi perolehan skor peserta (Tabel 2) adalah, salah satunya, kewajiban dari universitas untuk lulus TOEFL dengan skor minimal 500 tersebut. Dari data yang tersaji, kita bisa menarik kesimpulan bahwa para peserta cukup tertekan dengan kebijakan tersebut dan tidak mempersiapkan diri dengan baik untuk memenuhi kewajiban tersebut. Hal ini disebabkan oleh kenyataan bahwa mereka tidak akan bisa menyelesaikan studi—mendaftar yudisium atau wisuda—sebelum memenuhi syarat minimal nilai tersebut. Para peserta yang tidak lulus semakin tertekan dengan fakta bahwa semua persyaratan kelulusan telah mereka penuhi, kecuali syarat skor minimum TOEFL ini, sehingga mereka harus mencari cara cepat untuk dapat segera memenuhinya, misalnya dengan cara mengambil TOEFL berulang-ulang di tempat yang berbeda, dengan harapan nilai ujian mereka akan semakin meningkat. Namun, kemampuan Bahasa Inggris tidak dapat ditingkatkan hanya dalam waktu yang singkat. Kegagalan demi kegagalan dalam memenuhi nilai minimum tersebut akan menambah beban mereka, sehingga pada saat mengambil TOEFL di PPB FIA UB, para peserta tidak dapat mengerjakan soal dengan kepala jernih dan dibayang-bayangi oleh kegagalan.

Sementara itu, di sisi lain, faktor eksternal lain yang menentukan keberhasilan sebuah tes adalah suasana ruang ujian. Sejauh yang peneliti amati, pelaksanaan TOEFL di PPB FIA UB tergolong luang dan lebih longgar karena pada saat pengerjaan soal, pengawas yang mendampingi hanya satu orang. Lebih-lebih, pengawas ini tidak selalu berjaga di ruang ujian karena ia juga merangkap sebagai petugas administrasi, sehingga ia masuk dan keluar ruang ujian untuk mempersiapkan urusan administrasi berkaitan dengan pelaksanaan tes. Dengan suasana ujian yang lebih longgar, ruang kelas yang nyaman dan berpendingin udara, sudah semestinya peserta tes mengerjakan tes dengan lebih tenang dan nyaman. Namun, mempertimbangkan faktor eksternal lain, bahwa mereka memiliki beban harus lulus tes ini untuk bisa segera lulus akan mempengaruhi hasil akhir tes, sebagaimana nampak di Tabel 2.

Dengan data yang tersaji di Tabel 2, sudah semestinya universitas mempertimbangkan kembali kebijakan lulus TOEFL ini. Setidaknya ada dua cara yang dapat dilakukan oleh UB, yakni menurunkan nilai minimum TOEFL sebagai salah satu syarat kelulusan, mengubah kebijakan mengambil TOEFL menjadi sebatas seruan untuk membekali diri

lulusan dengan nilai TOEFL yang memadai untuk jenjang berikutnya, atau menghapus sama sekali kebijakan tersebut karena menganggap kepemilikan skor TOEFL adalah hak pribadi yang tidak perlu diatur oleh universitas. Jika pilihan terakhir yang diambil, sebaiknya UB tidak perlu khawatir dengan upaya perwujudan visinya “menjadi universitas berbasis kewirausahaan berkelas dunia” sebab “berkelas dunia” tidak selalu harus ditempuh dengan penguasaan Bahasa Inggris oleh setiap individu civitas akademiknya. Meski demikian, diskursus tentang perlu tidaknya setiap individu dalam lingkungan UB menguasai Bahasa Inggris yang memadai akan menarik momentum diskusi yang lebih panjang, yang tidak akan dibahas dalam hasil penelitian ini.

2. Pendapat Mahasiswa tentang Pelaksanaan Kebijakan Lulus TOEFL di UB

Data kualitatif yang dikumpulkan untuk penelitian ini berasal dari kuesioner yang diberikan kepada 22 orang responden. Kuesioner tersebut berisi dua item pertanyaan, yakni (1) “Jika TOEFL memang menjadi salah satu syarat kelulusan seorang mahasiswa, menurut Anda berpakah skor minimum TOEFL yang wajar yang harus dimiliki oleh calon lulusan?” dan (2) “Secara umum, berikan pendapat Anda tentang kebijakan lulus TOEFL sebagai salah satu syarat kelulusan di kampus Anda!”.

Untuk pertanyaan (1) yang bersifat *open-ended*, ada tiga jenis jawaban yang diberikan oleh responden. Yang pertama adalah jawaban berupa penyampaian nilai minimal TOEFL yang seharusnya diterapkan di UB, yang kedua adalah jawaban berupa kalimat, dan yang ketiga adalah tidak menjawab atau mengosongi tempat jawaban pada lembar kuesioner.

Pada jawaban jenis pertama, rentang nilai minimal yang disebutkan oleh responden dalam jawabannya adalah berkisar antara 400 hingga 550. Jika dihitung jumlahnya, terdapat tiga orang responden yang menjawab dengan angka 400, tiga orang menjawab dengan angka 450, satu orang menyebutkan angka 475, dan delapan orang menyebutkan angka 500. Jawaban responden ini menarik sebab bila dikaitkan dengan paparan data pada Tabel 2, yang menyebutkan bahwa 98% responden gagal memenuhi syarat nilai minimal 500, justru sejumlah responden mayoritas (8 orang) tetap percaya bahwa nilai 500 adalah nilai minimal yang harus dipenuhi. Lazimnya seseorang yang gagal memenuhi sebuah target, apalagi jika berulang kali gagal, biasanya ia akan menurunkan target tersebut untuk mulai mencapai dengan kemampuan yang ia miliki terlebih dahulu.

Kemudian, dari titik yang lebih rendah tersebut, ia akan mulai menargetkan sesuatu yang lebih besar atau tinggi secara bertahap. Namun, yang terjadi dalam kasus ini, responden tidak ingin menurunkan targetnya dengan menyebutkan nilai minimal di bawah 500. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa responden tetap percaya bahwa nilai minimal TOEFL yang ditetapkan oleh UB sudah benar, atau kebijakan tersebut tidak salah. Jika responden tidak dapat memenuhi syarat minimal tersebut, maka kesalahan bukan terletak pada kebijakan UB, tetapi pada kurang mampunya responden untuk memenuhi syarat tersebut.

Pada jawaban jenis kedua, sebanyak lima orang responden memberikan jawaban dengan menuliskan kalimat sebagaimana tertulis di Tabel 3.

Tabel 3. Jawaban Responden terhadap Kuesioner

Kode Responden	Jawaban
R3	Tidak tahu
R4	Tidak ada, krn saya tidak setuju
R7	Jika menjadi syarat mutlak sebaiknya tidak ada skor minimum
R8	Tidak ada skor minimum, seharusnya sesuai kemampuan saja
R19	Saya tidak dapt menjawab karna saya tidak menyetujui kebijakan tersebut

Jika jawaban-jawaban responden tersebut diperhatikan, nampak bahwa kecenderungan kelima responden tersebut adalah tidak menyetujui adanya syarat nilai minimum untuk TOEFL. Secara lebih spesifik, satu orang responden (R3) menjawab dengan “tidak tahu”. Jawaban tersebut dapat diasumsikan secara sederhana bahwa R3 tidak mengetahui atau tidak mengenal adanya nilai minimum pada TOEFL. Hal ini dapat disebabkan oleh dua hal. Pertama, R3 betul-betul tidak mengetahui apapun tentang nilai minimal (atau mungkin maksimal) untuk TOEFL. Mungkin saja R3 belum pernah mengambil TOEFL sebelumnya, atau ia memang tidak pernah mengenali adanya nilai minimal dalam TOEFL. Untuk alasan terakhir, hal ini memang wajar sebab memang nilai yang muncul dari TOEFL hanya digunakan untuk mengukur sejauh mana kemampuan berbahasa Inggris seorang peserta tes. Berapapun nilai yang muncul, itulah keadaan kemampuannya saat ini. Dalam panduan memahami nilai TOEFL (“Interpret Scores”, n.d.), hanya disebutkan bahwa kisaran nilai TOEFL

adalah antara 310 hingga 677 (untuk *Paper-based Test* seperti yang diambil oleh para responden dalam penelitian ini). Tidak ada pemaknaan secara khusus bahwa nilai 350, misalnya, mengacu pada kemampuan jenis tertentu. Memang, yang dimaksud “nilai minimum” dalam penelitian ini tidak ditentukan oleh pencipta TOEFL itu sendiri, melainkan oleh pembuat kebijakan di UB. Peneliti percaya bahwa UB mendasarkan syarat nilai minimal tersebut pada syarat minimal yang ditetapkan oleh banyak kampus di luar negeri yang menggunakan Bahasa Inggris sebagai medium utama pembelajaran.

Kemudian, R4 dan R19 menyampaikan satu suara penolakan terhadap kebijakan syarat nilai minimal TOEFL untuk kelulusan. Karena menolak kebijakan tersebut, maka wajar jika keduanya enggan menyebutkan angka minimal tertentu yang harus diraih oleh para peserta tes. Sementara itu, dua responden terakhir, yakni R7 dan R8, walaupun memiliki arah pandangan yang sama dengan R4 dan R19 mengenai ketidaksetujuan mereka tentang kebijakan ini, menyampaikan ketidaksetujuannya secara tidak langsung dengan menyebutkan bahwa sebaiknya tidak perlu nilai minimal dan sesuai kemampuan para peserta saja. Maka, hal ini sesuai dengan tujuan utama TOEFL dibuat, yakni untuk mengukur kemampuan pesertanya saja tanpa dimaknai untuk hal-hal lainnya. Apalagi, dalam konteks mahasiswa UB, tidak semua mahasiswa bercita-cita atau benar-benar melanjutkan studi atau karir di negara-negara yang mensyaratkan kemampuan Bahasa Inggris yang tinggi, sehingga nilai minimal yang tidak dibatasi seharusnya sudah cukup sebagai landasan bagi mereka untuk mengenali potensi kemampuan Bahasa Inggris mereka dan meningkatkannya di masa yang akan datang bilamana diperlukan saja. Selain itu, mengandalkan satu matakuliah Bahasa Inggris dalam satu semester saja untuk meningkatkan kemampuan Bahasa Inggris mahasiswa UB adalah suatu hal yang hampir mustahil, kecuali bagi sekelompok mahasiswa yang memang sejak awal memiliki kemampuan Bahasa Inggris yang tinggi.

Untuk pertanyaan (2) yang lebih bersifat terbuka, dalam artian responden bebas mengutarakan pendapatnya dalam bentuk kata, frase, atau kalimat bermakna, jawaban responden secara umum berdasarkan arah pandangannya dapat dibagi menjadi tiga macam, yakni pandangan positif, pandangan negatif, dan pandangan netral terhadap kebijakan nilai minimum TOEFL sebagai syarat kelulusan.

Pandangan positif, yang menyiratkan persetujuan responden terhadap kebijakan

tersebut, ditunjukkan oleh beberapa responden sebagaimana terlihat pada Tabel 4.

Tabel 4. Pandangan Positif Responden terhadap Kebijakan UB

Kode Responden	Jawaban
R5	Untuk mengetahui kemampuan bhs. Inggris dan berharap bisa berkomunikasi dg mahasiswa maupun lecturer di luar negeri
R9	Sebagai syarat lulus agar lulusan di kampus mempunyai kemampuan dlm b. Inggris
R11	Toefl perlu di gunakan dikampus sehingga bisa mengukur kemampuan berbahasa Inggris saya sejauh mana saya pahami dan mengerti.
R15	Sangat setuju. Karena di dunia kerja, bahasa Inggris sangat digunakan sehingga persyaratan lulus TOEFL bisa sebagai wadah untuk belajar bhs. Inggris.

Dari beberapa contoh pandangan positif yang disampaikan oleh responden di Tabel 4, alasan dibalik persetujuan mereka adalah karena menganggap bahwa nilai TOEFL dapat menjadi acuan untuk menapak ke jenjang studi atau karir yang lebih baik. Misalnya, R5 menyampaikan bahwa kemampuan Bahasa Inggris yang baik dapat menjadi modal penting bagi seorang peserta untuk bertukar pikiran dengan mahasiswa atau dosen di luar negeri. Selain itu, R15 menyebutkan bahwa kemampuan Bahasa Inggris yang baik, yang ditandai dengan nilai TOEFL yang memadai, akan menghantarkan seseorang pada karir di dunia kerja yang lebih baik. R15 juga menyebutkan bahwa adanya syarat nilai minimal TOEFL ini dapat memacu mahasiswa untuk lebih giat meningkatkan kemampuan Bahasa Inggris mereka.

Sementara itu, pandangan negatif responden, yang menyiratkan ketidaksetujuan mereka terhadap kebijakan UB, ditunjukkan oleh beberapa responden sebagaimana terlihat di Tabel 5.

Tabel 5. Pandangan Negatif Responden terhadap Kebijakan UB

Kode Responden	Jawaban
R1	Terlalu membebani dan menghambat studi
R7	Saya sangat tidak setuju jika menjadi kebijakan lulusan karena saat ini kita kuliah di Negara Indonesia yang harusnya menjunjung tinggi bahasa sendiri.
R8	Nilai TOEFL bukan merupakan syarat mutlak, jika memang u/ keperluan sekolah di luar negeri. Bisa jadi wajib. Selama u/ studi di Indonesia, harusnya nilai bahasa Indonesia lah yg harusnya menjadi syarat mutlak. Agar kelak bahasa Indonesia bisa sejajar dgn bahasa2 maju lainnya.
R19	Menurut saya tidak relevan karna telah ditentukan dg ujian tesis/disertasi, dan lulus toeofel bukan jamin bahwa lulusan tersebut dapat sukses dengan kemampuan bahasa inggrisnya karena seorang guru bahasa inggris tidak semua sukses.

Dari Tabel 5, nampak bahwa ada beberapa alasan ketidaksetujuan responden terhadap kebijakan UB, di antaranya alasan akademik dan alasan ideologis. Alasan akademik ditunjukkan dengan kekhawatiran responden bahwa syarat lulus TOEFL ini akan menghambat studi mereka. Sebagaimana terlihat pada Tabel 2, 98% peserta TOEFL dari kalangan mahasiswa pascasarjana di UB gagal memenuhi syarat nilai minimal. Jika mahasiswa tidak mengambil langkah perbaikan, misalnya dengan mengambil kursus khusus TOEFL, maka keadaan ini tidak akan berubah dan, tentu saja, menghambat studi (kelulusan) mereka. Mahasiswa Pascasarjana UB sebagian besar adalah para profesional yang mungkin sudah melewati masa keemasan mereka untuk meluangkan waktu belajar Bahasa Inggris hanya demi memenuhi syarat kelulusan TOEFL. Sangat kecil kemungkinan para mahasiswa tersebut meluangkan waktu untuk mengambil kursus TOEFL di sela-sela mengurus studi dan pekerjaannya sekaligus (sebagian mahasiswa tidak sedang tugas belajar). Maka, wajar jika mereka beralasan bahwa syarat nilai minimum TOEFL ini akan menghambat perjalanan studi dan karir mereka.

Alasan selanjutnya yang muncul dari data adalah alasan ideologis, yakni rasa kebangsaan mereka sebagai orang Indonesia yang memiliki Bahasa Indonesia sebagai bahasa persatuan, sebagaimana nampak pada jawaban R7 dan R8. Belakangan hari ini muncul iklan layanan masyarakat yang disampaikan oleh Menteri Pendidikan dan Kebudayaan RI tentang target Bahasa Indonesia sebagai bahasa internasional. Faktanya, Bahasa Indonesia masuk dalam kurikulum sekolah tingkat dasar dan menengah di 45 negara, salah satunya Australia (Yanto, 2012). Namun, jika TOEFL masih menjadi syarat utama kelulusan mahasiswa di kampus, maka kebijakan menteri dan kenyataan di lapangan tersebut terasa kontradiktif. Seharusnya, sebagaimana yang disampaikan oleh R7 dan R8, peningkatan kemampuan Bahasa Indonesia mahasiswa lebih penting daripada berkutat dengan nilai minimum TOEFL yang sulit dicapai oleh para responden.

Selanjutnya, pandangan netral responden terhadap kebijakan UB ditunjukkan oleh R2, R6, dan R14, sebagaimana terlihat pada Tabel 6.

Tabel 6. Pandangan Netral Responden terhadap Kebijakan UB

Kode Responden	Jawaban
R2	Semoga saya bisa dibantu / diberi kemudahan
R6	Jika dalam test TOEFL tidak lulus apakah masih ada kebijakan untuk kami? Terima kasih.
R14	-

Pandangan netral ketiga responden ditunjukkan dengan jawaban yang tidak secara spesifik menyebutkan arah pandangan mereka, atau tidak dapat dikategorisasikan ke kelompok jawaban mana pun. Misalnya, R2 menyebutkan "Semoga saya bisa dibantu / diberi kemudahan" yang lebih mirip doa atau harapan daripada jawaban atas pertanyaan kuesioner. Dalam hal ini, nampaknya R2 berharap kepada Tuhan agar diberi kemudahan dalam memenuhi nilai minimum TOEFL ini. Jika memang benar demikian, maka secara tersirat R2 menyatakan bahwa syarat tersebut berat baginya; namun, ia tidak punya pilihan lain jika memang sudah menjadi jalan untuk mengejar cita-citanya.

Sementara itu, R6 menyebutkan "Jika dalam test TOEFL tidak lulus apakah masih ada kebijakan untuk kami? Terima kasih" yang lebih nampak seperti pertanyaan. Dalam hal ini, nampaknya pertanyaan tersebut diajukan kepada pembuat

kebijakan atau pengelola kampus apakah ia bisa mendapatkan kebijakan yang berbeda jika nilai minimum tak kunjung dapat dipenuhi, sementara kelulusan kuliah sudah di depan mata. Tersirat rasa kekhawatiran dari R6 jika ia tak bisa memenuhi syarat kelulusan tersebut, ia tak bisa meluluskan cita-citanya memperoleh gelar akademik dan karir yang lebih tinggi.

Kemudian, R14 tidak memberikan jawaban atas pertanyaan kedua dalam kuesioner ini. R14 juga tidak memberikan jawaban atas pertanyaan pertama berkaitan dengan nilai minimum ideal yang ada dalam benak responden. Hal ini menyiratkan satu hal, bahwa R14 bersikap netral terhadap kebijakan tersebut, atau tidak terlalu peduli dengan kebijakan kampus tersebut.

V. KESIMPULAN DAN REKOMENDASI

1. Kesimpulan

Dari hasil pemaparan data dan diskusi di atas, dapat disimpulkan bahwa kebijakan nilai minimum TOEFL untuk syarat kelulusan yang diterapkan oleh UB memberatkan mahasiswa jenjang pascasarjana sebagaimana terlihat bahwa 98% peserta yang mengambil TOEFL di PPB FIA UB gagal memenuhi nilai minimum 500. Namun, dengan fakta tersebut, sebagian besar responden dari data kuesioner tetap meyakini bahwa nilai 500 adalah nilai minimum yang ideal sebagai syarat kelulusan. Hal ini didukung oleh sebagian responden yang memiliki pandangan positif terhadap kebijakan ini, yakni dengan menyebutkan bahwa upaya memenuhi nilai minimum tersebut dapat menjadi momentum mahasiswa untuk mengetahui sejauh mana kemampuan mahasiswa saat ini dan mengambil langkah perbaikan untuk masa depan. Sementara itu, sebagian responden lainnya berpandangan negatif atau tidak setuju terhadap kebijakan tersebut karena alasan akademik (menghambat studi) dan alasan ideologis (Bahasa Indonesia harus menjadi prioritas pengembangan utama). Satu orang responden lain memilih berpandangan netral terhadap kebijakan ini.

2. Rekomendasi

Berdasarkan data yang telah dianalisa dan dikaji di atas, peneliti merekomendasikan kepada Universitas Brawijaya untuk (1) menurunkan nilai minimum TOEFL untuk syarat kelulusan mahasiswa, atau (2) menghapus kebijakan tersebut dan merubahnya menjadi seruan atau rekomendasi kepada mahasiswa untuk mengukur kemampuan Bahasa Inggris mereka tanpa menjadikannya syarat kelulusan.

REFERENSI

- Agustino, L. 2008. *Dasar-Dasar Kebijakan Publik*. Alfabeta, Bandung.
- Islamy, I. 2007. *Prinsip-prinsip Perumusan Kebijaksanaan Negara*. Bumi Aksara, Jakarta.
- Islamy, I. 2009. *Prinsip-prinsip Perumusan Kebijaksanaan Negara*. Bumi Aksara, Jakarta.
- Khathir, R. 2015. *Dilema TOEFL*. Retrieved from <http://aceh.tribunnews.com/2015/03/28/dilema-toefl> on August 15, 2016.
- Nugroho, R. 2011. *Public Policy Dinamika Kebijakan – Analisis Kebijakan – Manajemen Kebijakan*. PT. Elex Media Komputindo, Jakarta.
- Paskarina, C. 2007. *Evaluasi Kebijakan Pengelolaan Pasar di Kota Bandung*. Laporan Penelitian. Pusat Penelitian Kebijakan Publik dan Pengembangan Wilayah. Universitas Padjadjaran, Bandung.
- Salam, U., Fergina, A., dan Suparjan. 2012. *Kebijakan TOEFL di Universitas Tanjungpura: Analisis Studi Kasus*. Retrieved from <http://jurnal.untan.ac.id/index.php/jgmm/article/view/487> on August 15, 2016.
- Suharno. 2010. *Dasar-Dasar Kebijakan Publik*. UNY Press, Yogyakarta.
- Winarno, B. 2002. *Teori dan Proses Kebijakan Publik*. Media Pressindo, Yogyakarta.
- Winarno, B. 2008. *Kebijakan Publik*. PT Buku Kita, Jakarta.
- Winarno, B. 2012. *Kebijakan Publik, Teori, Proses, dan Studi Kasus edisi & Revisi Terbaru*. CAPS, Yogyakarta.
- Yanto. 2012. *Bahasa Indonesia Masuk Kurikulum di 45 Negara*. Retrieved from <http://bandung.bisnis.com/read/20121203/34239/275536/bahasa-indonesia-masuk-kurikulum-di-45-negara>, on November 4, 2016.
- Yunsirno. 2010. *Keajaiban Belajar*. Pontianak: Pustaka Jenius Publishing.
- "The TOEFL Test". n.d. Retrieved from <https://www.ets.org/toefl>, on August 15, 2016.
- "TOEFL Score - Minimum Score Required by Admissions". n.d. Retrieved from <http://www.americanexamservices.com/about-the-toefl/toefl-scores-usa-universities>, on 3 November 2016.
- "What is the TOEFL Test?". n.d. Retrieved from <http://www.toeflgoanywhere.org/what-is-toefl>, on August 15, 2016.
- "Who Accepts TOEFL Scores?". n.d. Retrieved from https://www.ets.org/toefl/ibt/about/who_accepts_scores on August 15, 2016.

**UJI KORELASI *READING* DAN *STRUCTURE* SERTA IMPLIKASINYA DALAM PENGAJARAN TOEFL
STUDI KASUS PERBANDINGAN NILAI *STRUCTURE* DAN *READING* DALAM TES TOEFL
MAHASISWA SEMESTER 2 UINSA SURABAYA**

Dian Riesti Ningrum, Fitriyatuz Zakiyah
Universitas Airlangga Surabaya
dianriesti87@gmail.com, zakkie.gress@gmail.com

Abstrak

Semakin meningkatnya kebutuhan masyarakat akan bahasa Inggris, *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) pun semakin diminati sebagai alat ukur kemampuan berbahasa Inggris. Bahkan TOEFL telah menjadi salah satu syarat kelulusan bagi mahasiswa di berbagai universitas, salah satunya adalah Universitas Islam Negeri Sunan Ampel (UINSA) Surabaya. Pembelajaran TOEFL ini diberikan kepada mahasiswa baru di semester kedua. Namun, tidak semua mahasiswa mampu meraih skor yang tinggi karena kurangnya pemahaman terhadap keempat komprehensi dalam bahasa Inggris, khususnya dalam aspek *reading*. Dari rendahnya nilai *reading* yang dicapai oleh mahasiswa menandakan pentingnya strategi yang tepat bagi seorang pengajar agar dapat mengatasi permasalahan tersebut. Salah satu masalah yang nampak dari data nilai TOEFL mahasiswa adalah adanya korelasi antara nilai *reading* dan nilai komprehensi lainnya, yakni *structure*. Penelitian ini bertujuan untuk melihat seberapa jauh korelasi antara komprehensi *reading* dan *structure* serta implikasinya dalam pengajaran. Dari nilai TOEFL sebanyak 28 mahasiswa semester 2 yang digunakan sebagai variabel, peneliti akan melihat sejauh mana korelasi antara nilai *reading* dan *structure*. Hasil dari penelitian ini menunjukkan adanya korelasi yang sangat rendah antara kemampuan *reading* dan pemahaman *structure* dilihat dari nilai koefisien korelasi sebesar 0,26 sehingga memberikan ada faktor lain yang mempengaruhi rendahnya nilai *structure* dan *reading* mahasiswa, sehingga memberikan pandangan bagi pengajar dalam memberikan solusi yang tepat dalam pengajaran TOEFL.

Kata kunci: Uji Korelasi, Tes TOEFL, *Reading and Structure*, Pengajaran TOEFL

I. PENGANTAR

Membaca bagi sebagian orang merupakan kegiatan yang menjemukan dan memerlukan waktu yang tidak sedikit untuk dapat memahami sebuah bacaan. Menurut Gephart dalam (The International Reading Association, 1973) membaca adalah sebuah istilah yang merujuk pada sebuah interaksi yang memasukkan unsur visual seorang penulis menjadi sebuah makna yang mampu dipahami oleh pembaca. Sedangkan menurut Tinker dan McCullough, membaca melibatkan pengenalan dari sebuah simbol tertulis yang memerlukan stimuli untuk mengingat kembali pengalaman masa lampau dan konstruksi sebuah makna baru. Oleh karena itu tidak semua orang mampu membaca dan memahami sebuah bacaan dengan tepat. Salah satu kesulitan dalam memahami bacaan terjadi ketika seseorang mengerjakan tes untuk mengukur kemampuan berbahasa Inggris yang dikenal dengan TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*).

TOEFL menjadi marak di kalangan masyarakat karena adanya kesadaran masyarakat akan pentingnya kemampuan bahasa Inggris telah menjadi suatu kebutuhan tersendiri yang membuat seseorang mau tidak mau harus mempelajarinya. Tidak hanya sebagai persyaratan kelulusan bagi mahasiswa saja, tetapi kemampuan bahasa Inggris ini pun dibutuhkan sebagai syarat bekerja. Terlebih lagi dengan munculnya MEA (Masyarakat Ekonomi Asean), masyarakat dan pemerintah pun tidak kalah dalam berlomba-lomba meningkatkan kemampuan bahasa Inggris dengan mengadakan kursus dalam bentuk beasiswa maupun mandiri. Diharapkan dari kursus tersebut, masyarakat akan mampu meningkatkan kemampuan bahasa Inggrisnya dan bersaing di era global saat ini.

Ada beberapa tingkatan yang menjadi acuan dalam melihat kemampuan bahasa Inggris seseorang dimulai dari tingkat *elementary*, *intermediate*, dan *advance*. Untuk mengukur

kemampuan tersebut dibutuhkan suatu alat ukur yang menjadi parameter valid. Sebagai salah satu alat ukur kemampuan bahasa Inggris, TOEFL telah digunakan sejak tahun 1963 oleh badan seleksi beasiswa pemerintah, universitas, dan agen pemberi beasiswa seperti *Fullbright*, *AMIDEAST*, *Latin American Scholarship Program*, dan lain sebagainya. (Bina Nusantara, 2012). Seiring berkembangnya zaman, penggunaan TOEFL tidak hanya sebagai persyaratan seseorang yang ingin melanjutkan studi ke luar negeri, tetapi juga dapat digunakan untuk kepentingan lain seperti persyaratan masuk dan kelulusan sebuah perguruan tinggi baik negeri maupun swasta, sebagai tolok ukur keberhasilan dalam proses belajar mengajar, dan sebagai syarat diterimanya seseorang dalam bekerja di sebuah lembaga atau perusahaan. (Uniba, 2016).

Adapun TOEFL dibagi menjadi tiga macam jenis tes, yakni *Internet Based Test* (IBT). Tes jenis ini telah diakui secara global dibanding jenis tes yang lainnya dan digunakan sebagai salah satu syarat mahasiswa yang ingin melanjutkan studi di luar negeri. TOEFL IBT berbasis internet dimana peserta tes melaksanakan ujian secara online. Terdapat empat macam komprehensi yang diujikan dalam tes ini, yaitu *listening*, *writing*, *reading*, dan *speaking*. Jenis tes yang kedua ialah *Paper Based Test* (PBT). Jenis tes ini yang biasa digunakan sebagai syarat kelulusan sebuah perguruan tinggi atau syarat diterimanya bekerja di lembaga atau perusahaan. TOEFL PBT juga biasa disebut dengan TOEFL ITP (*Institutional Testing Program*). TOEFL PBT sesuai dengan namanya merupakan jenis tes berbasis kertas, sehingga peserta tes menjawab soal di atas kertas yang telah disediakan. Dalam tes jenis ini hanya ada tiga komprehensi yang diujikan yaitu *listening*, *structure and written expression*, dan *reading*. Rentang skor TOEFL PBT dimulai dari angka 310 hingga 677. Untuk level *elementary*, nilai tes ini berkisar antara 310 hingga 420. Level *low intermediate* berada dalam kisaran nilai 420 hingga 480, selanjutnya level *high intermediate* berkisar antara 480 hingga 520. Sedangkan pada level *advance*, nilai berkisar antara 525 hingga 677 (Uniba, 2016). Jenis tes yang ketiga adalah *Computer Based Test* (CBT).

Pada kenyataannya, tidak semua orang mampu meraih nilai TOEFL yang cukup dan memerlukan waktu yang tidaklah singkat untuk mempelajari tes ini. Bahkan seseorang dengan kemampuan berbicara bahasa Inggris yang baik belum tentu mampu meraih nilai TOEFL yang tinggi, begitupun seseorang dengan nilai TOEFL rendah belum tentu tidak dapat berbicara bahasa Inggris dengan lancar. Hal ini dapat disebabkan beberapa

faktor salah satunya adalah adanya kesiapan psikologi dan kemauan berlatih mengerjakan soal-soal TOEFL yang mampu membantu seseorang meraih nilai yang tinggi dalam TOEFL. (Gupron, 2009). Selain itu, (Nurhayati, 2014; Priyantoro, 2011) menemukan bahwa Nilai TOEFL yang rendah pun juga tidak menunjukkan rendahnya nilai matakuliah bahasa Inggris di perguruan tinggi dan sebaliknya tingginya nilai TOEFL ternyata tidak menjamin mahasiswa meraih Indeks Prestasi Kumulatif (IPK) yang cukup tinggi pula.

Oleh karena sulitnya meraih nilai TOEFL yang cukup, beberapa metode pengajaran pun telah dilakukan sebelumnya, seperti penggunaan *video mind map* (Hidayati, 2015), *hypertext material* (Reza, 2013), pendekatan pembelajaran tuntas (Irwan, 2013), dan juga audio (Seyetajaddini, 2014). Pengajaran TOEFL di perguruan tinggi di Indonesia, khususnya di Surabaya pun disesuaikan dengan kebutuhan mahasiswa dan dibuat semenarik mungkin agar mampu dipahami dengan baik. Salah satu perguruan tinggi yang memberikan pelatihan TOEFL pada mahasiswa adalah Universitas Islam Negeri Sunan Ampel (UINSA) Surabaya yang disebut dengan program intensif bahasa asing yang diselenggarakan oleh Pusat Pengembangan Kompetensi Bahasa Asing (P2KBA). Mahasiswa baru di perguruan tinggi ini diwajibkan untuk mengikuti program tersebut selama satu tahun. Pada semester pertama, mahasiswa akan mendapatkan pelatihan bahasa Inggris dasar, kemudian pada semester dua mahasiswa diberikan pelatihan TOEFL yang nantinya nilai akhir TOEFL tersebut akan digunakan sebagai syarat kelulusan. Dari keseluruhan data nilai TOEFL mahasiswa semester 2 Fakultas Adab dan Humaniora tahun ajaran 2015/2016, terlihat rendahnya nilai *structure* dan *reading* di kelas D1 dan D2. Oleh karena itu peneliti melakukan penelitian terhadap korelasi antara nilai *structure* dan *reading* untuk melihat adakah korelasi di kedua nilai tersebut dan implikasinya terhadap pengajaran TOEFL khususnya di Fakultas Adab dan Humaniora.

II. KAJIAN PUSTAKA

Sebelum membahas mengenai penelitian ini, penting bagi kita semua untuk mengetahui definisi dari TOEFL. TOEFL merupakan salah satu cara untuk menguji kemampuan bahasa Inggris seseorang yang bukan penutur asli bahasa Inggris (Sharpe, 2005). Menurut Riyanto, TOEFL yang merupakan kepanjangan dari *Test English as a Foreign Language* adalah tes bahasa Inggris sebagai bahasa asing. Tes ini diperuntukkan bagi mereka yang menggunakan bahasa Inggris sebagai bahasa kedua atau bahasa asing mereka (2008). Sehingga dapat

disimpulkan bahwa TOEFL merupakan alat untuk mengukur kemampuan bahasa Inggris pengguna bahasa Inggris sebagai bahasa kedua atau bahasa asing. Oleh karena itu, tes ini sering diadakan di Indonesia sebagai penutur asing bahasa Inggris dengan berbagai macam tujuan, seperti pekerjaan, dan beasiswa.

Dalam mengukur kemampuan bahasa Inggris seseorang, tes TOEFL akan menguji penguasaan seseorang dalam beberapa skill, seperti membaca, mendengarkan dan pemahaman ketatabahasa dalam bahasa Inggris (Sharpe, 2005). Jadi, untuk mencapai nilai yang bagus dalam tes TOEFL setiap orang harus menguasai keempat hal tersebut, karena nilai satu skill akan mempengaruhi nilai skill yang lain. Riyanto menjelaskan bahwa untuk mencapai nilai 500 pada tes TOEFL, seseorang harus menjawab memiliki batasan jawaban benar pada masing-masing skill tersebut, seperti 33 untuk kemahiran mendengarkan, 26 untuk kemahiran tata bahasa dan 38 untuk kemahiran membaca (2008). Oleh karena itu, untuk mencapai skor yang tinggi dalam TOEFL seseorang harus menguasai ketiga skill tersebut. Namun menguasai ketiga komprehensi dalam bahasa asing yang bukan merupakan bahasa sehari-hari kita merupakan hal yang sangat sulit. Sehingga perlu adanya strategi dalam menguasai semua komprehensi tersebut untuk mencapai skor tinggi dalam TOEFL.

Beberapa komprehensi memiliki keterkaitan dengan komprehensi yang lain. Beberapa penelitian telah dilakukan untuk membuktikan kebenarannya. Seperti, hubungan kemahiran membaca dengan menulis (Nurazizah, 2016). Hubungan penguasaan kosa kata dan minat membaca dengan kemahiran menulis (Sukoyo, 2013). Beberapa penelitian tersebut menunjukkan bahwa beberapa komprehensi dalam bahasa saling mempengaruhi, misalnya kemampuan membaca dengan kemampuan menulis. Hal ini tidak menutup kemungkinan adanya korelasi pada komprehensi yang lain dengan komprehensi yang lainnya, seperti kemahiran tata bahasa dan reading yang akan dipaparkan pada penelitian ini.

Dalam menghitung hubungan dua komprehensi, dilakukan dengan uji korelasi. Uji korelasi ini bertujuan untuk mengetahui ada atau tidaknya hubungan antar variabel (Hasan, 2010). Analisis hubungan ini meliputi koefisien korelasi sederhana, uji koefisiensi korelasi berganda, dan uji koefisiensi korelasi parsial (Hasan, 2010). Uji korelasi sederhana sendiri dibagi menjadi beberapa bagian, salah satunya adalah uji korelasi Pearson. Uji korelasi Pearson ini berfungsi untuk menguji hubungan antara dua variabel (Hasan, 2010). Sehingga, dalam kasus perbandingan dua variabel

structure dan *reading* ini uji korelasi yang paling tepat adalah uji korelasi sederhana Pearson dengan menggunakan rumus sebagai berikut:

$$r_{xy} = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

r_{xy} : Koefisien validitas

N : Banyaknya subjek

X : Nilai pembandingan

Y : Nilai dari instrument yang akan dicari validitasnya

Pada uji korelasi Pearson untuk uji satu arah, taraf yang digunakan adalah 5% atau 0,05 dan untuk ujian dua arah, biasanya menggunakan 0,5% atau 0,005 (Hasan, 2010). Selain itu, pada uji korelasi ini, bila nilai signifikan < 0,05, berarti terdapat korelasi. Namun apabila nilai signifikan > 0,05 maka tidak ada korelasi yang signifikan (Sugiyono, 2007). Untuk nilai koefisiensi korelasi, Sugiyono menginterpretasikannya sebagai berikut

0,00 – 0,199	= sangat rendah
0,20 – 0,399	= rendah
0,40 – 0,599	= sedang
0,60 – 0,799	= kuat
0,80 – 1,000	= sangat kuat (2007).

Dalam penelitian ini, peneliti menggunakan SPSS yang merupakan kepanjangan dari *Statistic Package for Spesific Science*. SPSS merupakan software yang digunakan untuk menghitung data statistik.

III. METODOLOGI

A. Sumber Data

Penelitian ini menggunakan nilai TOEFL mahasiswa semester 2 tahun ajaran 2015/2016 di UIN Sunan Ampel Surabaya Fakultas Adab dan Humaniora yang diambil dari Pusat Pengembangan Kemampuan Bahasa Asing (P2KBA). Nilai tersebut nanti akan menjadi tolak ukur keberhasilan mahasiswa dalam menjalani kursus TOEFL selama dua semester.

B. Populasi dan Sampel

Populasi penelitian ini adalah seluruh mahasiswa baru Fakultas Adab dan Humaniora di UIN Sunan Ampel Surabaya tahun ajaran 2015/2016 yang berjumlah 408 mahasiswa. Dari jumlah tersebut didapat 29 mahasiswa dari 2 kelas berbeda sebagai objek penelitian ini dengan menggunakan metode *random sampling*.

C. Metode Pengumpulan Data

Dalam mengumpulkan data, peneliti menggunakan metode sampel bertingkat, yakni memilih sampel dengan cara sedemikian sehingga peneliti yakin bahwa semua kelompok dalam populasi terwakili

dalam sampel yang terpilih. Dengan cara ini individu dalam populasi dibagi dalam beberapa kelompok sesuai dengan variabel yang ditentukan oleh peneliti (kelas, pengalaman TOEFL, skor di bawah 30) (Hadjar, 1996)

D. Metode Analisis Data

Dalam menganalisis data, peneliti menggunakan beberapa langkah. Yang pertama adalah pemilihan sampel dari jumlah populasi. Dari sampel tersebut kemudian peneliti menghitung korelasi nilai *structure* dan *reading* mahasiswa dengan menggunakan SPSS. Setelah itu peneliti menginterpretasi data yang didapat dari SPSS sehingga mampu menemukan ada atau tidaknya korelasi antara nilai *structure* dan *reading*.

IV. TEMUAN DAN PEMBAHASAN

Dalam melakukan uji korelasi sederhana, peneliti melakukan uji korelasi dengan menggunakan formula *pearson correlation* dengan asumsi sebagai berikut.

Ho: Terdapat korelasi signifikan antara $X \rightarrow Y$

Ha: Tidak terdapat korelasi signifikan antara $X \rightarrow Y$.

Dengan taraf signifikansi (α) = 0,05, maka H_a diterima jika $p > \alpha$ (0,05).

Berdasarkan perhitungan menggunakan SPSS, didapatkan data sebagai berikut

Correlations

		Structure	Reading
Structure	Pearson Correlation	1	.265
	Sig. (1-tailed)		.086
	N	28	28
Reading	Pearson Correlation	.265	1
	Sig. (1-tailed)	.086	
	N	28	28

Dari tabel tersebut dapat ditemukan bahwa koefisien korelasi antara *structure* dan *reading* sebesar 0,265. Jika dihubungkan dengan pedoman interpretasi koefisien korelasi antara kemampuan pemahaman *structure* dan *reading* termasuk dalam kategori rendah yaitu antara 0,20-0,399. Sehingga, dapat dikatakan bahwa terdapat hubungan yang rendah antara pemahaman *structure* dan kemampuan *reading*. Selain itu signifikansi dari korelasi kedua variabel tersebut hanya 0,26 atau lebih dari 0,05. Hal ini menunjukkan bahwa korelasi kedua variabel sangat rendah sehingga signifikansinya sangat tinggi atau lebih dari 0,05.

Hasil penelitian ini berlawanan dengan hipotesis awal yang mana mengatakan bahwa terdapat hubungan antara pemahaman *structure* dan kemampuan *reading*. Namun, hasil perhitungan uji korelasi menunjukkan rendahnya hubungan tersebut. Jadi dapat disimpulkan bahwa kemampuan *structure* tidak mempengaruhi kemampuan *reading* atau tinggi rendahnya nilai *structure*, tidak mempengaruhi nilai *reading*. Hal ini menunjukkan bahwa dalam mencapai nilai *reading* yang tinggi dalam TOEFL, seseorang harus mempelajari lebih banyak *vocabulary*, khususnya *low frequency vocabulary*. Notion mengungkapkan bahwa terdapat banyak *vocabulary* yang termasuk dalam kategori *low frequency words* bahasa Inggris dalam bacaan yang terdapat pada soal *reading* TOEFL (2001). Selain itu, pengajar pun juga perlu memberikan pelatihan yang tepat bagi mahasiswa agar mereka mampu meningkatkan nilai TOEFL yang memenuhi persyaratan kelulusan.

V. KESIMPULAN

Hasil uji statistik penelitian ini menunjukkan adanya korelasi yang sangat rendah antara nilai *structure* dan *reading*. Oleh karena itu dapat disimpulkan bahwa tidak ada hubungan antara nilai *structure* dan *reading*. Sehingga tinggi atau rendahnya nilai *structure* tidak mempengaruhi pemahaman *reading* mahasiswa. Rendahnya nilai *structure* dan *reading* dapat disebabkan karena kurangnya pemahaman mahasiswa akan *structure* dan *reading* dalam TOEFL. Dilihat dari latar belakang mahasiswa yang sebagian besar kurang memiliki dasar bahasa Inggris yang kuat, merupakan salah satu faktor yang menyebabkan rendahnya nilai *structure* dan *reading*. Oleh karena itu penting bagi pengajar TOEFL untuk memberikan pelatihan TOEFL dengan metode yang tepat guna meningkatkan kompetensi mahasiswa dalam TOEFL.

REFERENSI

- Bina Nusantara. (2012). Dipetik October 24, 2016, dari Library: <http://www.library.binus.ac.id>
- Gupron, A. K. (2009). Hubungan Antara Kemampuan Berbicara Bahasa Inggris Dengan Hasil TOEFL Pada Taruna Sekolah Tinggi Ilmu Pelayaran (STIP) Jakarta. *Widyariset*, 61-66.
- Hadjar, I. (1996). *Dasar-dasar Metodologi Penelitian Kuantitatif Dalam Pendidikan*. Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada.
- Hasan, I. (2010). *Analisis Data Penelitian Dengan Statistik*. Jakarta: PT Bumi Aksara.
- Hidayati, F. N. (2015). Pengembangan Media Pembelajaran TOEFL Reading Berbasis Video

- Mind Map Untuk Mahasiswa IAIN Surakarta .
E-journal IAIN Surakarta , 1-13.
- Irwan, D. &. (2013). Strategi Pembelajaran Untuk Meningkatkan Skor TOEFL Mahasiswa Menggunakan Pendekatan Pembelajaran Tuntas. *Jurnal Pendidikan Bahasa* , 165-174.
- Notion, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Nurazizah, K. F. (2016). Hubungan Intensitas Membaca dengan Keterampilan Menulis Narasi Siswa Kelas IV SD Gugus II Pengasih Kulon Progo. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar Edisi 12* , 163-171.
- Nurhayati, I. K. (2014). Analisis Perbandingan Nilai TOEFL Dengan Nilai Mata Kuliah Bahasa Inggris Mahasiswa. *Sosiologi* , 134-146.
- Reza, A. (2013). The Effect of Using Hypertext Materials on Reading Comprehension Ability of EFL Learners . *Procedia* , 557-562.
- Riyanto, S. (2008). *TOEFL Preparation*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Seyetajaddini, K. (2014). The Impact of Audio Input Enhancement on EFL Learner's Grammar Learning from Varying Proficiency Level. *Procedia* , 1707-1712.
- Sharpe, P. J. (2005). *Barron's How to Prepare for The TOEFL (11th Edition)*. Ohio State University: Barron's Educational Series, Inc.
- Sugiyono. (2007). *Metode Penelitian Pendidikan Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*. Bandung: Alfabeta.
- Sukoyo, J. (2013). Hubungan Penguasaan Kosakata dan Minat Membaca Dengan Kemampuan Menulis Eksposisi Mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Jawa UNNES. *Lingua* .
- The International Reading Association. (1973). *The Teachig of Reading*. Paris: United Nations Educational.
- Uniba. (2016, July 22). *Ragam*. Dipetik October 24, 2016, dari Pentingnya TOEFL Bagi Mahasiswa: <http://www.univbatam.ac.id>

MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING: PENGGUNAAN APLIKASI ANDROID ENGLISH STUDY DALAM PERSIAPAN TOEFL

Anisah Durrotul Fajri, SS.
Universitas Indonesia
anisah.dfajri@gmail.com

Abstrak

Meskipun *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) Paper-Based sudah tidak banyak diakui secara internasional, penggunaan TOEFL jenis ini masih sangat marak di Indonesia baik di lingkungan akademis maupun korporasi. Banyak universitas dan perusahaan yang menggunakan nilai TOEFL jenis ini sebagai prasyarat dan penentu kemahiran berbahasa Inggris. Ini lah yang menjadi alasan banyak sekali program kursus persiapan TOEFL *Paper-Based* ditawarkan oleh berbagai lembaga kursus.

Namun seiring dengan perkembangan teknologi, terutama hadirnya telepon genggam dengan sistem operasi android, kini telah muncul banyak aplikasi gratis untuk membantu calon peserta tes melakukan persiapan secara mandiri tanpa mengikuti kursus. *English Study* adalah salah satu diantaranya. Akan tetapi, kegunaan aplikasi ini dalam membantu pengguna untuk persiapan TOEFL masih perlu dikaji lebih lanjut. Oleh karena itu, peneliti tertarik untuk melakukan penelitian eksperimental dengan metode *one-group pre-test post-test design* untuk mengetahui penggunaan aplikasi *English Study* dalam membantu meningkatkan penguasaan materi TOEFL. Selain itu, hasil eksperimen juga akan ditriangulasi dengan data persepsi pengguna terhadap aplikasi tersebut yang didapat dari kuesioner.

Kata kunci: MALL, Penggunaan Aplikasi Android, TOEFL, Pemelajaran Bahasa

I. PENGANTAR

Dewasa ini, teknologi telah berkembang dengan pesat. Perkembangan di bidang teknologi ini telah membawa perkembangan pada bidang pengajaran dan pemelajaran bahasa. Telah banyak model pengajaran dan pemelajaran yang dikembangkan. Hal ini lah yang memicu banyaknya penelitian berkaitan dengan penggunaan teknologi dalam pengajaran bahasa.

Memasuki abad ke 21, penggunaan teknologi dalam pemelajaran bahasa telah memunculkan konsep pemelajaran terkini yang dikenal dengan Computer Assisted Language Learning (CALL). CALL menurut Levy (1997) dalam Jarvis dan Marianna (2013) merupakan pencarian dan pengkajian penerapan komputer dalam pengajaran dan pemelajaran bahasa. Sehingga fokus utama CALL adalah penggunaan komputer. Namun, ada kontradiksi pendefinisian CALL dari awal era CALL muncul dan saat ini. Jarvis dan Marianna (2013) mengatakan bahwa di awal perkembangannya CALL terbatas pada penggunaan komputer desktop dengan program software "drill and kill" yang memiliki fitur mekanis dasar.

Namun, setelah berkembangnya internet, CALL mulai memasukkan pemelajaran melalui internet dalam cakupannya. Hal inilah yang menuai kritik karena beberapa berpendapat bahwa internet merupakan area tersendiri. Oleh karena itulah muncul banyak istilah area yang lebih spesifik untuk memberikan batasan yang jelas tentang penggunaan komputer. Bush dan Terry (1997) dalam Jarvis dan Marianna (2013) misalnya, memunculkan istilah Technology Enhanced Language Learning (TELL) untuk memperluas cakupan sehingga tidak terbatas pada komputer saja akan tetapi juga memasukkan semua teknologi termasuk internet. Beberapa yang lain justru memberikan batasan area tersendiri untuk internet seperti Warschauer dan Kern (2000) dalam Jarvis dan Marianna (2013) memunculkan istilah baru yaitu Network-based Language Learning (NBLL).

Beberapa tahun terakhir, kendati komputer masih marak digunakan dan terus berkembang, teknologi telah memunculkan alat yang lebih praktis yang dari hari ke hari semakin dapat menyamai fungsi komputer, yaitu *mobile phone*. Maraknya penggunaan *mobile phone* di masyarakat memicu munculnya area baru dalam bidang pengajaran

bahasa, yaitu Mobile Assisted Language Learning (MALL). Beberapa peneliti masih memasukkan MALL dalam sub area dibawah CALL, akan tetapi karena luasnya penggunaan MALL dan batasan yang jelas antara CALL dan MALL, MALL menjadi perhatian terpisah dari CALL.

Berbeda dengan CALL yang berfokus pada penggunaan komputer, MALL memiliki lima fokus area, yaitu *pocket electronic dictionaries*, *personal digital assistants (PDAs)*, *mobile phones*, *MP3 players*, dan yang paling terbaru adalah *ultra-portable tablet PCs*. Sejak kemunculannya, MALL merupakan area penelitian yang banyak digemari peneliti. Burston (2013) mengatakan bahwa selama lebih dari 20 tahun, penelitian terkait MALL telah mencapai 345 publikasi sejak 1994-2012. CALL dan MALL hingga saat ini masih jadi isu yang menarik dalam bidang pengajaran bahasa.

Banyaknya objek kajian dalam MALL yang masih perlu diteliti membuat peneliti tertarik untuk turut serta dalam penelitian di bidang MALL. Dalam penelitian ini, peneliti berfokus pada penggunaan aplikasi android English Study dalam persiapan TOEFL.

II. KAJIAN PUSTAKA

Perkembangan pengajaran bahasa tidak pernah terlepas dari pengaruh teknologi. Sebagaimana dikemukakan Dudeney dan Hockly (2012) yang menyatakan bahwa sejak tahun 1980an, teknologi telah mempengaruhi materi dan praktek pengajaran bahasa Inggris dalam berbagai cara. Sebagaimana telah disinggung, mulai dari CALL hingga ke MALL, teknologi memiliki peranan besar dalam perubahannya. Dudeney dan Hockly (2012) menyatakan bahwa teknologi telah memberikan kesempatan pembelajaran mandiri di luar kelas yang mana dapat memperbanyak jumlah jam pembelajaran oleh siswa.

Banyak penelitian telah membuktikan bahwa perkembangan teknologi memiliki dampak positif terhadap pembelajaran dan pengajaran bahasa, Altun (2015) mengungkapkan bahwa pengajaran bahasa asing berbasis teknologi memiliki banyak strategi efektif dalam proses pembelajaran. Altun (2015) menyatakan bahwa motivasi yang terjadi melalui integrasi teknologi dalam pengajaran bahasa dan proses pembelajaran mendukung pembelajar menuju pada capaian yang lebih baik. Tabatabaei dan Gui (2011) mengungkapkan bahwa kemajuan teknologi telah mempengaruhi kehidupan manusia dalam berbagai cara, antara lain adalah meningkatkan kehidupan pribadi, cara mengajar, cara mempelajari dan menyelesaikan urusan. Menurut mereka teknologi telah memungkinkan untuk membentuk tim virtual

yang berkolaborasi dan berkomunikasi tanpa mempertimbangkan lokasi dan budaya dari anggota tim sehingga teknologi dapat menghapuskan hambatan jarak dan memungkinkan pendidikan tinggi untuk secara efektif mengajar siapa saja dan mencapai siapa saja di seluruh dunia. Dengan adanya teknologi, pembelajar bahasa asing dapat mempelajari bahasa asing tanpa mencemaskan jarak dalam mencari pengajar yang berkualitas.

Telah banyak penelitian MALL dengan fokus pada penggunaan aplikasi android dalam pembelajaran bahasa. Terkait dengan penggunaan aplikasi android untuk persiapan TOEFL, salah satunya dilakukan oleh Muslimin (2014). Muslimin meneliti penggunaan android dalam meningkatkan nilai TOEFL. Aplikasi yang digunakan oleh Muslimin adalah TOEFL iBT Practice. Tujuan penelitian yang dilakukan oleh Muslimin adalah untuk memaksimalkan program kursus TOEFL dimana kebanyakan pembelajar hanya bergantung pada penjelasan pengajar dalam 13 kali pertemuan. Dalam penelitian ini, peneliti menggunakan metode penelitian tindakan dengan empat siklus, yaitu: (1). *planning* dimana peneliti melakukan penelitian awal untuk mengetahui permasalahan pembelajar dengan melakukan tes dan interview; (2). *implementasi* dimana siswa diminta menggunakan aplikasi TOEFL iBT Practice melalui telepon genggam mereka setidaknya satu kategori dalam satu hari dan mereka harus melaporkannya dalam bentuk deskriptif tentang apa yang baru saja mereka pelajari dan pembelajar juga diminta untuk menulis setidaknya 10 kosa kata per hari yang telah mereka gunakan ketika menggunakan aplikasi TOEFL iBT Practice; (3). *observasi* dimana peneliti mengamati tulisan atau laporan siswa; (4). *refleksi* dimana peneliti melakukan evaluasi keberhasilan penggunaan aplikasi TOEFL iBT Practice.

Penelitian kedua yang dijadikan peneliti sebagai acuan dalam penelitian ini adalah penelitian Ramamurthy dan Rao (2015). Mereka meneliti penggunaan telepon pintar untuk mendukung pembelajaran mandiri di kelas pembelajaran Bahasa Inggris. adapun hasil temuan Ramamurthy dan Rao meliputi (1). penggunaan telepon pintar meningkatkan pemikiran kritis, pemikiran kreatif, dan keterampilan komunikasi dan kolaborasi; (2). ada kepuasan terhadap proses pembelajaran menggunakan telepon pintar; (3). walaupun sudah berpindah pada pembelajaran mandiri, pembelajar masih bergantung pada pengajar untuk mencapai tujuan pembelajaran mereka. Penelitian ini menggunakan kuesioner untuk mengetahui latar belakang pembelajar, keterampilan pembelajaran, kepuasan pembelajaran, dan persepsi pembelajar terhadap peran pengajar.

Dalam penelitian ini, peneliti melakukan penelitian serupa dengan penelitian Muslimin (2014) tetapi dengan metode dan aplikasi yang berbeda. Peneliti menggunakan aplikasi English Study untuk melakukan penelitian eksperimental *one group pre-test post-test*. Kemudian seperti penelitian Ramamurthy dan Rao (2015), peneliti menambahkan penggunaan kuesioner untuk mengetahui persepsi pemelajar terhadap penggunaan aplikasi English Study dalam persiapan TOEFL.

III. METODOLOGI

Dalam penelitian ini, peneliti menggunakan metode *one group pre-test post-test*. Dimana menurut Nunan dan Bailey (2009) merupakan penelitian yang lemah tetapi dengan metode ini peneliti dapat melihat progress pemelajar dari nilai pre-tes dan pos-tes mereka. Dalam penelitian ini pre-tes dan pos-tes diambil dari buku yang sama, yaitu: *Longman Complete Course for The TOEFL Test* oleh Philips (2001). Pemilihan ini didasarkan pada pertimbangan tingkat kesulitan soal. Dengan mengambil soal tes dari buku yang sama peneliti berasumsi bahwa hal tersebut dapat memberikan *gain scores*, yaitu perbedaan nilai pre-tes dan pos-tes (Nunan dan Bailey, 2009), yang lebih akurat.

Penelitian ini merupakan penelitian pendahuluan atau penelitian awal yang masih akan dilanjutkan. Oleh karenanya peserta yang terlibat dalam penelitian ini dan waktu penelitian masih terbatas. Penelitian ini melibatkan dua orang calon pemelajar kursus TOEFL di Indonesia College. Kedua calon pemelajar belum mendapatkan treatment di kelas sehingga treatment hanya didapat dari aplikasi android *English Study* yang mereka gunakan. Pemelajar diberikan waktu satu minggu untuk belajar mandiri menggunakan aplikasi tersebut setelah pre-tes. Untuk mengontrol pemelajaran mereka, peneliti memberikan lembar laporan untuk diisi setiap selesai belajar menggunakan *English Study*.

Lembar laporan tersebut disusun berdasarkan pada fitur yang ada pada aplikasi *English Study*. Berikut adalah fitur dalam *English Study*.



Aplikasi *English Study* memiliki fitur materi pemelajaran untuk TOEFL dan TOEIC, termasuk di dalamnya adalah materi *Listening*, *Grammar*, dan *Reading*. Aplikasi ini juga dilengkapi dengan latihan *grammar* dan *reading* dimana pemelajar dapat menggunakannya untuk melatih pemahaman materi mereka.

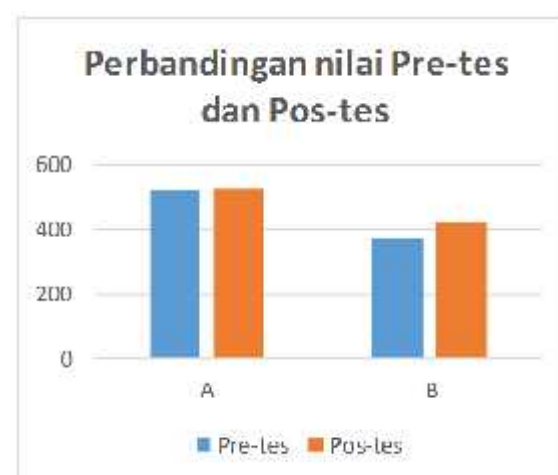
Setelah satu minggu belajar menggunakan *English Study* dan diberikan pos-tes, pemelajar diminta untuk mengisi kuesioner. Kuesioner terdiri atas 13 butir pertanyaan *closed item* dan 1 pertanyaan *open ended*. Pertanyaan-pertanyaan tersebut terbagi dalam tiga kategori, yaitu sikap pemelajar, tingkat kegunaan, dan evaluasi terhadap persiapan TOEFL menggunakan *English Study*.

Adapun pertanyaan penelitian dalam penelitian ini adalah:

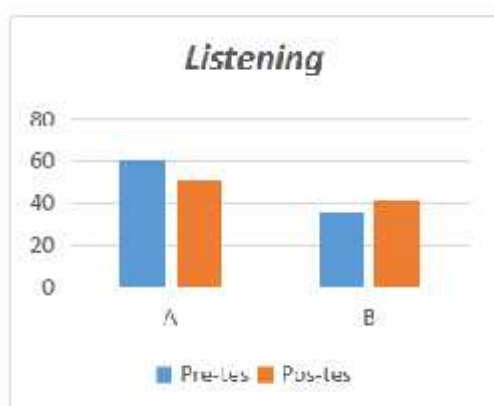
1. Apakah pemelajaran mandiri menggunakan aplikasi *English Study* dapat membantu persiapan TOEFL pemelajar?
2. Bagaimanakah persepsi pemelajar terhadap penggunaan aplikasi *English Study* dalam persiapan TOEFL?

IV. TEMUAN DAN PEMBAHASAN

Untuk menjawab pertanyaan penelitian pertama, peneliti menggunakan hasil pre-tes dan pos-tes pemelajar. Dari hasil, pre-tes dan pos-tes dapat dilihat bahwa terjadi peningkatan nilai baik pada pemelajar A maupun B. Nilai TOEFL pemelajar A naik dari 516 menjadi 523. Hasil ini memang tidak terlalu signifikan. Akan tetapi pada pemelajar B ada kenaikan yang cukup berarti, yaitu dari 370 menjadi 426. Berikut hasil pre-tes dan pos-tes dalam bentuk diagram.

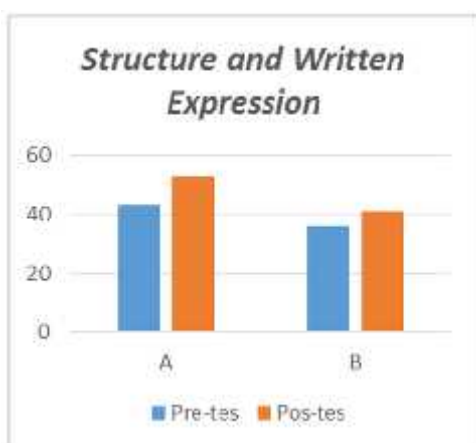


Jika dilihat dari nilai secara keseluruhan memang tidak terlalu banyak perbedaan antara pre-tes dan pos-tes. Akan tetapi secara mendetail per kategori tes dapat dilihat dalam diagram berikut.



Untuk *listening* terjadi penurunan pada pemelajar A, hal ini yang disebut oleh Nunan dan Bailey (2009) sebagai *negative gain scores*, yaitu ketika nilai pos-tes lebih rendah dari pre-tes. Hal ini menurut Nunan dan Bailey dapat menurunkan semangat pemelajar. Ketika peneliti menanyakan hal tersebut kepada pemelajar, kedua pemelajar berpendapat bahwa kualitas *speaker* kurang baik pada pos-tes sehingga mempengaruhi konsentrasi mereka saat mengerjakan soal. Namun, hal ini berbeda dengan pemelajar B. meskipun pemelajar B merasa bahwa kualitas suara pada pos-tes kurang baik, nilai pemelajar B mengalami kenaikan, yaitu dari 35 menjadi 45.

Untuk *structure and written expression* terjadi peningkatan nilai. Nilai pemelajar A naik dari 43 menjadi 53. Sementara itu, nilai pemelajar B naik dari 36 menjadi 41.



Di sisi lain, untuk *reading*, nilai pemelajar B mengalami sedikit kenaikan, yaitu satu poin dari 52 menjadi 53. Sementara pemelajar B mengalami kenaikan dari 40 menjadi 46.



Jika dilihat dari pemaparan hasil tersebut, pemelajar B mengalami kenaikan di semua kategori. Hal ini dapat dilihat dari hasil laporan belajar pemelajar B yang cukup banyak mengerjakan latihan soal dari pada pemelajar A. sementara itu pemelajar A lebih banya belajar di bagian grammar, ini mungkin menjadi penyebab terjadinya peningkatan 10 poin pada pemelajar A di kategori *structure and written expression*.

Untuk hasil kuesioner, dapat dilihat pada tabel berikut.

No.	Pernyataan	SS	S	TS	STS
1.	Sikap pemelajar terhadap penggunaan <i>English Study</i> dalam persiapan TOEFL	3/5	7/5	-	-
2.	Tingkat kegunaan <i>English Study</i>	4/5	4/5	2/5	-
3.	Evaluasi terhadap persiapan TOEFL menggunakan <i>English Study</i>	2/3	3/3	1/3	-

Berdasarkan kategori pertanyaan, secara umum baik pemelajar A maupun B memiliki tanggapan yang positif terhadap penggunaan *English Study* dalam persiapan TOEFL. Selain itu, mereka juga berpendapat bahwa *English Study* berguna untuk membantu persiapan TOEFL mereka. Namun, mereka memiliki perbedaan pendapat pada pertanyaan butir 7 dan 9. Salah satu pemelajar berpendapat bahwa *English Study* tidak membantu dalam persiapan *listening* dan salah satu diantara

mereka juga berpendapat bahwa *English Study* tidak membantu dalam persiapan *reading*. Untuk bagian evaluasi terhadap persiapan TOEFL menggunakan *English Study*, mereka berpendapat bahwa pembelajaran menggunakan aplikasi tersebut cukup efektif akan tetapi masih memiliki kekurangan. Kekurang tersebut mereka jabarkan pada butir pertanyaan ke-14. Menurut mereka aplikasi *English Study* masih memiliki kekurangan di bagian *listening* dan *reading*. Bagian *listening* menurut pemelajar A masih kurang memadai. Sementara itu menurut pemelajar B bagian *reading* memiliki kekurangan pada tampilan karena pemelajar memiliki kesulitan mencari baris yang ditanyakan pada soal.

V. KESIMPULAN

Dari penelitian yang dilakukan oleh peneliti, penggunaan aplikasi android *English Study* dapat membantu persiapan TOEFL pemelajar. Hal ini terbukti dengan adanya peningkatan pada nilai TOEFL pada pre- dan pos-tes. Selain itu, pemelajar juga memiliki sikap yang positif terhadap penggunaan aplikasi tersebut dalam persiapan TOEFL. Mereka merasa bahwa belajar mandiri menggunakan *English Study* dapat membantu persiapan TOEFL mereka dan mereka pun berencana untuk melanjutkan menggunakan aplikasi tersebut untuk persiapan TOEFL. Namun demikian, masih ada kekurangan terutama pada bagian *listening* dan *reading* yang dirasakan oleh pemelajar.

Mengingat terbatasnya penelitian pendahuan ini, peneliti menyadari bahwa hasil penelitian ini tidak dapat digeneralisasikan. Namun, penelitian ini dapat memberikan gambaran untuk penelitian lebih lanjut terkait penggunaan aplikasi android dalam pembelajaran aspek bahasa lainnya.

REFERENSI

- Altun, Mustafa. (2015). *The integration of technology into foreign language teaching*. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 6, 22-27.
- Burston, Cyprus. (2013). *Mobile-assisted language learning: a selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012*. Language Learning & Technology, 17, 157–225.
- Dudeney, Gavin dan Nicky Hockly. (2012). *ICT in ELT: How did we get here and where are we going?* ELT JOURNAL, 533-542.
- Jarvis, Huw dan Marianna Achilleos. (2013). *From computer assisted language learning (CALL) to mobile assisted language use (MALU)*. The

Electronic Journal for English as a Second Language, 16, 1-18.

- Muslimin, Alif Ikhwanul. 2014. *Improving Students' TOEFL Scores Using TOEFL iBT Practice Android Application*. The 61th TEFLIN International Conference, 9006-910.
- Nunan, David dan Kathleen M. Bailey. 2009. *Exploring Second Language Classroom Research: A Comprehensive Guide*. Heinle Cengage Learning: Boston.
- Philips, Deborah. 2001. *Longman Complete Course for The TOEFL Test: Preparation for the Computer and Paper Tests*. Pearson Education: New York.
- Ramamurthy, Viji dan Srinivasa Rao. 2015. *Smartphones Promote Autonomous Learning in ESL Classrooms*. Malaysian Online Journal of Educational Technology, Volume 3, Issue 4, 23-35.
- Tabatabaei, Manouchehr dan Ying Gui. (2011). *The impact of technology on teaching and learning languages*. FORMATEX Education in a technological world: communicating current and emerging research and technological efforts, 513-517.

**PENELUSURAN STRATEGI METAKOGNITIF MAHASISWA UNIVERSITAS HASANUDDIN (UNHAS)
DALAM MEMBACA TEKS BERBAHASA INGGRIS**

**Abidin Pammu
Sukmawaty Mumu
Hamsinah Yasin
Asniar Asiz**

Departemen Inggris, Universitas Hasanuddin

Abstrak

Menggunakan strategi membaca yang efektif akan menjamin pembaca dalam memahami isi teks dalam waktu singkat dengan hasil yang maksimal. Penelitian ini adalah sebuah investigasi di tingkat universitas untuk memahami tingkat kesadaran metakognitif mahasiswa-mahasiswi EFL dalam membaca teks dalam konteks pembelajaran di Universitas Hasanuddin. Metode penelitian yang digunakan adalah metode kuantitatif yaitu dengan memberi angket kepada mahasiswa secara acak yang mencakup 6 fakultas (3 fakultas jurusan eksakta dan 3 jurusan non-eksakta). Instrumen penelitian yang digunakan adalah Inventori Kesadaran Metakognitif Strategi Membaca (MARS) untuk mengumpulkan data kuantitatif dari 80 mahasiswa Universitas Hasanuddin. Hasil penelitian menunjukkan tingkat kesadaran metakognitif yang tinggi dalam tiga aspek, yaitu *Global* ($M=3.52$), *Support* ($M=3.54$), dan *Problem Solving* ($M=3.79$). Implikasi dari hasil penelitian menunjukkan bahwa kesadaran metakognitif adalah aspek yang inheren dalam diri mahasiswa sebuah universitas yang diinvestigasi. Dapatan kajian tentu akan berkontribusi pada korpus pengetahuan yang sedang berkembang pada konteks pembelajaran khususnya pembacaan teks berbahasa Inggris di Indonesia timur pada khususnya. Hasil penelitian merekomendasikan perlunya pelatihan strategi metakognitif demi meningkatkan tingkat pemahaman yang memadai bagi para mahasiswa di Universitas Hasanuddin

Kata kunci: Metakognitif; strategi membaca; Global strategy, Support strategy.

I. PENGANTAR

Pengajaran Bahasa Inggris sebagai bahasa asing di Indonesia memegang peranan yang cukup strategis pada tataran sistem kurikulum pendidikan di Indonesia. Sebagai salah satu mata ajaran dalam kurikulum mulai dari tingkat SLTP hingga perguruan tinggi, pengajaran Bahasa Inggris telah menitik beratkan pada empat keterampilan seperti berbicara (*speaking*), membaca (*Reading*), menyimak (*Listening*) dan menulis (*Writing*). Dengan semakin berkembangnya ilmu pengetahuan dan teknologi telah terjadi perubahan dalam orientasi pengajaran dengan titik berat pada membaca dan bahkan telah dianggap sebagai bagian integral dalam proses penguatan keperibadian dan nasionalisme.

Meskipun Bahasa Inggris bukan sebagai bahasa utama dan bahkan bukan sebagai bahasa kedua pada tataran sistem pendidikan di Indonesia, kemampuan membaca teks sangat penting dalam rangka mengakses informasi dari berbagai sumber. Keterampilan membaca telah menjadi ikon yang

strategis berhubung berbagai informasi penting justru berasal dari sumber yang tertulis disegala bidang. Dalam hal ini jelas bahwa para mahasiswa lebih memiliki akses yang penting melalui bacaan dibanding dengan bercakap. Di berbagai belahan dunia, pengetahuan membaca dalam bahasa asing sangatlah penting bukan hanya bermanfaat demi kelancaran studi tapi mendukung profesionalisme dan kepribadian. Menurut Anderson (1994), keterampilan membaca dalam Bahasa Inggris akan memperkuat jati diri individu baik sosial maupun akademik.

Pada umumnya, kemampuan baca para mahasiswa ditentukan oleh konteks sosial dimana dia berada serta lingkungan sekolah dimana dia belajar. Mahasiswa pada umumnya diperhadapkan pada materi yang cetakannya tertuang dalam bahasa ibu (L1) dan jarang sekali menghadapi bahan bacaan yang tertulis dalam bahasa asing. Guru atau dosen yang mengajar Bahasa Inggris lebih dominan menggunakan bahasa sumber sehingga perolehan Bahasa sasaran secara alamiah

mengalami keterlambatan yang signifikan. Lingkungan keluarga tidak mendukung proses perolehan bahasa sasaran karena kebanyakan bahasa yang digunakan adalah bahasa ibu (L1) sehingga berdampak pada melambannya tingkat pemahaman baca setelah berada di perguruan tinggi. Dalam konteks dan lingkungan yang tidak mendukung itu, maka sekolah merupakan satu-satunya tempat untuk menanamkan kemampuan baca serta pengembangan potensi metakognitif dan kognitif.

Membaca untuk tujuan profesionalisme dimasa depan sangat penting terutama bagi para calon sarjana dari berbagai disiplin ilmu. Hal ini disebabkan karena transfer pengetahuan dan ilmu pengetahuan terjadi melalui bahan cetakan. Keterampilan membaca tidak terkecuali bagi para mahasiswa di universitas besar di kawasan timur Indonesia seperti Universitas Hasanuddin. Berhubung keterampilan membaca memegang peranan yang sangat krusial dikalangan mahasiswa, maka para pemimpin universitas telah memperlihatkan kepedulian mereka dengan mengeluarkan kebijakan seperti pelatihan SCL (Student Centered Learning) yang bertujuan untuk meningkatkan kapasitas dosen dalam mengampu pelajaran di berbagai fakultas dalam lingkungan Universitas Hasanuddin. Coleman (1998) dalam riset yang dilakukan terhadap beberapa fakultas menemukan bahwa alasan utama para mahasiswa dalam belajar Bahasa Inggris adalah memperoleh ketrampilan membaca.

Selama bertahun-tahun, Bahasa Inggris telah menjadi bagian integral dari pendidikan dan resmi diajarkan sebagai bahasa asing secara nasional sejak 1950-an. Status bahasa Inggris di Indonesia didokumentasikan dengan baik dalam lembaran negara melalui Surat Keputusan Nomor 096/1967 dari Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. Status ini jelas mendefinisikan bahasa Inggris sebagai bahasa asing dan sebagai pelajaran wajib dalam kurikulum dari sekolah menengah tingkat universitas di seluruh Indonesia. Selama lebih dari lebih dari dua dekade 1950-1975, tujuan pengajaran Bahasa Inggris bertujuan untuk meningkatkan keterampilan membaca dalam memahami teks akademik bahasa Inggris. Status Dan fungsi bahasa Inggris di Indonesia has terbentuk oleh beberapa factor, seperti faktor sejarah, politik, sosial-budaya, serta linguistik. Penggunaannya telah berkembang dari tujuan kompetensi pendidikan dimulai dari masa postkolonial untuk guna demi mencapai pembangunan manusia dan pemberdayaan. Namun, sikap beberapa pembuat kebijakan dan

praktisi yang menunjukkan kekhawatiran nya mengenai pengaruh budaya negatif.

Saat ini, pemerintah Indonesia menuntut orang untuk mengakuisisi standar yang tinggi dari bahasa Inggris dalam membaca. pemerintah sadar akan kebutuhan keterampilan keaksaraan untuk membangun keterlibatan politik dan ekonomi dengan negara-negara lainnya. Baru-baru ini, pemerintah Indonesia melalui Departemen Pendidikan dan Kebudayaan telah menetapkan kebijakan untuk meningkatkan keterampilan keaksaraan agar dapat menghadapi dinamika perkembangan era globalisasi. Sementara itu, Whitehead (2008) menegaskan bahwa misi ini relevan dengan kebutuhan kemampuan bahasa sebagai syarat mutlak bagi orang-orang dalam rangka untuk mempertahankan eksistensinya dalam masyarakat yang sedang berubah. Bahasa Inggris juga memberikan akses ke ide-ide dan peluang terbaru untuk meningkatkan kredibilitas profesionalisme melalui partisipasi dalam pertemuan internasional, forum, dan kemitraan. Dalam konteks ini, negara-negara yang berbeda akan dapat membangun hubungan yang baik yang hanya mungkin jika negara berbagi satu bahasa untuk komunikasi. Hal ini umumnya diketahui bahwa komunikasi yang menawarkan kita kesempatan untuk terlibat dalam interaksi budaya yang akan memperkaya budaya dalam arti global. Kebutuhan membaca tidak hanya berlaku pelajar EFL seperti Indonesia, tetapi juga dalam konteks ESL.

II. KAJIAN PUSTAKA

2.1. Landasan Teoretis

Perkembangan teori dibidang pengolahan informasi masuk dalam kajian psikologi kognitif yang mengantarkan kita pada simpulan bahwa membaca adalah proses kognitif yang kompleks. Belajar bahasa melibatkan berbagai proses dan ragam informasi yang mencakup sosial, sikap, konsepsi serta dimensi linguistik. Menurut O'Malley & Chamot (1989) strategi pembelajaran bahasa tak dapat dipisahkan dari pendekatan teori kognitif. Sejumlah penelitian telah dilakukan yang memberi sinyal bahwa persoalan bahasa telah mengalami perubahan dalam hal-hal yang hanya bersifat teoretis dan menuju pada hal yang lebih bersifat aplikatif. Teori dari psikologi kognitif telah dianggap cukup untuk menjelaskan bahwa membaca adalah proses kognitif tapi belum tuntas menjelaskan apakah teori kognitif itu dapat digunakan untuk menjelaskan mengenai perolehan bahasa (language acquisition).

Teori pengolahan informasi (information processing theory) adalah berdasarkan pada teori belajar yang merujuk pada sejumlah pakar dibidangnya seperti Anderson (1985); McLaughlin (1987); dan Bialistok (1991). Pandangan dari para pakar tersebut memberi kontribusi positif dalam perkembangan riset dan ilmu pengetahuan dibidang strategi pembelajaran bahasa. Mereka telah memasukkan pandangan teori belajar kognitif kedalam ranah perolehan bahasa secara umum (SLA) dan menghasilkan konsep baku mengenai strategi belajar bahasa. Menurut O'Maley (1987) teori kognitif menitikberatkan faktor intern manusia dalam belajar. Teori ini menjelaskan bagaimana pengetahuan diproses, disimpan serta bagaimana pengetahuan yang telah tersimpan menjadi otomatis dan bagaimana membuat pengetahuan tadi menjadi bagian yang sistematis dari isi pikiran manusia. Gambar berikut adalah kerangka teori yang mendukung asumsi membaca.

2.2. Penelitian Relevan Sebelumnya

Hasil penelitian sebelumnya dari berbagai belahan dunia menunjukkan bahwa strategi diperlukan dalam meningkatkan prestasi membaca. Secara umum riset menunjukkan bahwa penggunaan strategi membantu dalam meningkatkan performa bacaan baik secara eksplisit maupun implisit. Sebuah penelitian dalam hal kesadaran metakognitif membaca bagi pelajar bahasa Inggris sebagai bahasa kedua menunjukkan adanya perencanaan, monitoring, serta evaluasi ketika membaca terbukti secara signifikan memberikan hasil yang maksimal dalam meningkatkan pemahaman. Berikut ini adalah sejumlah hasil penelitian dalam bidang kognitif dan metakognitif yang telah terungkap dari berbagai konteks pembelajaran dari berbagai Negara baik Negara berkembang maupun sedang berkembang. Yang dikutip dalam proposal ini adalah hanya yang tercakup dalam decade 1990-an.

Eksplorasi atau penelusuran metakognitif oleh peneliti Barnet (1988) menemukan bahwa terdapat korelasi positif antara penggunaan strategi dan hasil bacaan. Subjek penelitian melibatkan 228 mahasiswa dari berbagai disiplin ilmu dengan menggunakan teknik purposive sampling. Kesimpulan dari penelitian ini adalah bahwa mereka yang menunjukkan hasil bacaan yang bagus ternyata menggunakan ragam strategi membaca termasuk strategi kognitif dan metakognitif. Carrel (1989) melakukan riset dibidang strategi metakognitif pada dua kelompok mahasiswa di Amerika pada sebuah perguruan tinggi swasta dan menemukan bahwa kelompok yang menggunakan strategi kognitif memiliki skor lebih baik dalam pre

test membaca disbanding dengan kelompok yang tidak memiliki strategi. Purpura (1999) menemukan bahwa pelajar yang memiliki skor TOEFL tertinggi ternyata mereka yang mengaplikasikan strategi metakognitif dalam sebuah test TOEFL resmi di universitas dimana ia mengajar.

Perkembangan riset selanjutnya pada beberapa tahun kemudian dilakukan oleh Vandergrift (2002). Hasil penelitian yang dilakukan menunjukkan bahwa penggunaan strategi yang efektif terbukti dapat meningkatkan pemahaman membaca teks berbahasa Inggris. Vandergrift (2002) juga menemukan korelasi positif antara meningkatnya motivasi belajar dengan penggunaan strategi metakognitif. Penelitian ini juga menemukan bahwa strategi metakognitif terbukti member pengaruh positif terhadap berbagai keterampilan seperti 'listening', 'speaking', dan 'writing'. Secara umum, peneliti tiba pada sebuah sintesis bahwa strategi metakognitif mengantar mahasiswa menjadi otonom dan independen dalam belajarnya.

Awal tahun 2005, merupakan penelitian yang merupakan terobosan dalam penelitian kognitif di wilayah Asia tenggara yang mengambil subjek penelitian di Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM). Peneliti senior Radha Nambhiar (2005) menemukan bahwa kedua group mahasiswa yaitu mahasiswa berprestasi dan kurang berprestasi ternyata memiliki potensi kognitif dan metakognitif dalam proses membaca teks berbahasa Inggris. Peneliti berkesimpulan bahwa 'awareness rising' merupakan salah satu dimensi dalam meningkatkan kesadaran metakognitif para mahasiswa dewasa dalam membaca. Hasil penelitian ini memiliki kontribusi positif terhadap pengembangan kurikulum serta bahan ajar yang memuat awareness rising dalam komponen kurikulum.

Penelitian lanjutan di kawasan lain dengan domain strategi metakognitif dilakukan oleh Al Tamimi (2006) yang meneliti tentang dampak pelatihan strategi metakognitif terhadap siswa sekolah menengah atas di Yaman. Dalam penelitian ini, digunakan dua kelompok masing-masing kelompok eksperimen dan kelompok terkontrol. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kelompok eksperimen memiliki skor lebih baik dalam sebuah test disbanding dengan kelompok terkontrol, dimana kelompok eksperimen memperoleh perlakuan pelatihan strategi metakognitif. Secara pedagogis, penelitian ini memberi petunjuk bahwa strategi ternyata dapat ditransfer melalui pelatihan intensif yang terencana dan sistematis.

Penelitian dengan domain serupa telah dilakukan di belahan Asia Tenggara sekitar tahun

2008. Aegpongpaio (2008) melakukan penelitian di Thailan dengan subjek pada kelas membaca Bahasa Inggris disebut universitas pemerintah. Dengan kombinasi antara kuantitatif dan kualitatif, peneliti menemukan bahwa mahasiswa perguruan tinggi di Thailand memiliki kesadaran metakognitif dalam proses membaca teks berbahasa Inggris. Penelitian ini menunjukkan bahwa kelompok perempuan ternyata lebih sensitive dalam mengontrol kesadaran metakognitifnya dibanding dengan mahasiswa pria yang menunjukkan sensitifitas yang rendah. Hasil umum dari penelitian menunjukkan bahwa kesadaran metakognitif mahasiswa bersifat inheren sehingga diperlukan persiapan dan perencanaan yang matang dalam mengajarkan 'reading' di tingkat universitas.

Penelitian dengan titik berat pada gender dalam hal penggunaan kesadaran metakognitif juga dilakukan oleh Lavina (2011) yang menyimpulkan bahwa baik laki-laki maupun perempuan memanfaatkan kesadaran metakognitif dan kognitif mereka dalam belajar. Dapatan kajian juga menunjukkan bahwa terdapat selisih antara laki-laki dan perempuan dalam aspek persepsi keberhasilan belajar dan persepsi mengenai ekspektasi dosen tentang peserta. Dapatan lain dari penelitian menunjukkan bahwa latar belakang pengetahuan (schema) memegang peranan penting dalam menentukan arah bacaan serta memahami maksud pengarang. Implikasi dari kajian ini adalah perlunya perencanaan kegiatan belajar yang melibatkan proses membaca sebagai tujuan utama. Rekomendasi penelitian ini adalah bahwa kesadaran metakognitif memiliki keaitan erat dengan teknik dan strategi dosen dalam menentukan materi membaca yang tidak bertentangan dengan konteks kebudayaan.

Penelitian menyangkut strategi metakognitif telah dilakukan di Turki dengan subjek mahasiswa perguruan tinggi pada kelas reading di fakultas matematika. Dalam penelitian ini, Yuksel dan Ismail (2012) menggunakan instrument penelitian SORS (Survey of Reading Strategy) dan menemukan bahwa mahasiswa Turki memiliki tiga kategori metakognitif strategi yang mencakup Global Strategy, Problem Solving Strategy, dan Support Strategy. Kajian ini menemukan bahwa Global strategy merupakan kategori metakognitif strategi yang paling menonjol dikalangan mahasiswa Turki. Disisi lain, Support strategi merupakan strategi yang kurang populer dikalangan mahasiswa mungkin disebabkan karena mahasiswa di Turki rata-rata memiliki perolehan kosa kata yang lebih banyak dibanding dengan mahasiswa perguruan tinggi lain.

Penelitian metakognitif dalam kaitannya dengan perbedaan gender juga telah dilakukan di tempat lain. When Jiang (2011) menemukan bahwa umumnya perempuan dan laki-laki menggunakan metakognitif belajar mereka secara berbeda. Temuan lain dari hasil penelitian ini menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan dalam hal persepsi, kinerja, masalah perencanaan, dan strategi pembelajaran dan pemantauan proses pembelajaran. Hasil penelitian juga dibahas dalam kaitannya dengan implikasi untuk penelitian di masa depan. Selanjutnya, kami menekankan implikasi dari menggunakan metode evaluasi diri untuk menilai metakognitif dan kemampuan melakukan kontrol diri dalam belajar.

Penelitian tentang strategi metakognitif dalam tahun terakhir telah difokuskan pada ekspansi dalam metodologi penelitian terutama dengan teknik elisitasi. Shelling et al. (2012) melakukan penelitian dibidang metakognitif menggunakan kuesioner spesifik dengan metode protokol. They menyimpulkan bahwa tugas-spesifik pengukuran dalam bidang metakognitif tidak hanya pemicu yang berharga dalam mendukung siswa dalam melaporkan kegiatan membaca mereka tetapi juga sarana untuk memperoleh informasi yang valid tentang bagaimana kita bisa mengajarkan kegiatan belajar metakognitif.

Penelitian lebih lanjut dalam strategi metakognitif mengeksplorasi hubungan antara kesadaran metakognitif dan membaca akademik. Penelitian pada strategi metakognitif semacam ini telah menjadi perhatian utama peneliti saat ini dalam mencari dan memahami peran metakognisi dalam membaca. Yuksel, Ilknur dan Yuksel, Ismail (2012) melakukan penelitian tentang hubungan antara kesadaran metakognitif siswa Turki dan strategi membaca akademis mereka. Dalam penelitian ini, sors (Survei Strategi Reading) digunakan untuk mengeksplorasi kesadaran metakognitif siswa pada Global, Pemecahan Masalah, dan Dukungan strategi membaca dalam membaca akademis mereka. Mereka menemukan bahwa peserta biasanya digunakan strategi membaca akademis sehingga mereka sering menyadari strategi ini. Para siswa banyak digunakan dan mendapat menyadari strategi pemecahan masalah tetapi strategi pendukung yang leastly digunakan dalam membaca akademik.

Penelitian tentang strategi metakognitif dan kognitif dalam kaitannya dengan geometri juga telah dilakukan. Dalam penelitian ini, Yang (2011) mengeksplorasi hubungan struktural antara penggunaan strategi kognitif dan metakognitif membaca (CMRS) dan pemahaman bacaan geometri (RCGP). Perbedaan yang ditemukan

adalah strategi membaca di kalangan masyarakat biasa dan kaum intelektual. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penggunaan strategi membaca metakognitif berfungsi sebagai sarana kesadaran yang bersifat individual yang secara langsung berpengaruh pada pemahaman yang komprehensif. Penelitian ini mengkonfirmasi adanya kecenderungan menarik mengenai penggunaan strategi membaca strategi metakognitif yang dikaitkan dengan perencanaan dan monitoring.

III. METODOLOGI

Metode penelitian yang digunakan dalam penelitian ini adalah pendekatan kuantitatif dan sehingga mengharuskan peneliti dalam pengambilan data menggunakan angket tertutup. Kekuatan pendekatan kuantitatif adalah generalisasi terhadap sebuah fenomena sosial yang telah ada. Pertanyaan yang menyangkut metakognitif dilakukan dengan pendekatan kuantitatif dengan target sampel adalah 80 orang mahasiswa Universitas Hasanuddin. Populasi penelitian adalah mencakup 6 fakultas dengan jumlah 700 orang mahasiswa dalam semester pertama 2015/2016. Dari jumlah ini, peneliti menyeleksi 80 isian angket MARS yang terlengkap dari seluruh populasi penelitian. Sampel ini dianggap memenuhi representasi karena mereka memiliki umur dan pengalaman belajar Bahasa Inggris serta jumlah semester yang relatif sama sehingga data yang telah diperoleh dianggap sah dan terpercaya.

Data dikumpul melalui dua tahap pengumpulan data yaitu dengan menyebar kuesioner secara acak kepada 300 mahasiswa ke 6 fakultas di Universitas Hasanuddin dengan bekerjasama dengan dosen yang ada di fakultas masing-masing. Mahasiswa diberikan waktu seminggu untuk mengumpulkan angket MARS melalui dosen kordinator di masing-masing fakultas. Angket yang terkumpul adalah sebanyak 265 dan dipilih dan dipilih 80 angket yang paling lengkap dari jumlah yang telah disebar. Data yang terkumpul dianalisis dan diolah secara statistik menggunakan SPSS (Statistics Packages for Social Sciences version 1.5.) untuk memperoleh data kuantitatif versi MARS untuk menentukan kategori yang bersifat Global, Problem Solving dan Support. Semakin tinggi *mean* skor dari masing-masing kategori maka semakin kuat penanda kesadaran metakognitif yang ada pada sampel. Sebaliknya, semakin rendah *mean* skor dari penghitungan statistik maka menunjukkan semakin rendah kesadaran metakognitif dari sampel yang sedang diinvestigasi.

IV. TEMUAN DAN PEMBAHASAN

4.1. Hasil Penelusuran Metakognitif

Strategi Global (Global Strategi)

Mean score-Std-Level

Global	
1.	I have a purpose in mind when I read (3.78, 95, High)
2.	I think about what I know to help me understand what I read (3.95, .85, High)
3.	I preview the text to see what it's about before reading it (3.70, .1.11, High)
4.	I think about whether the content of the text fits my reading purpose (3.28, 1.15, Medium)
5.	I skim the text first by noting characteristics like length and organization (2.83, 87, Medium)
6.	I decide what to read closely and what to ignore (3.50, 1.01, High)
7.	I use table, figures, and pictures in text to increase my understanding (3.40, 1.17, Medium)
8.	I use context clues to help me understand what I am reading (3.45, 1.17, Medium)
9.	I use typographical aids like bold face & italics to identify key information (3.30, 1.11, Medium)
10.	I critically analyze and evaluate the information presented in the text (3.18, 1.06, Medium)
11.	I check my understanding when I come across conflicting information (3.70, 76, High)
12.	I try to guess what the material is about when I read (3.98, 89, High)
13.	I check to see if my guesses about the text are right or wrong (3.78, 97, High)
Nilai Rata-Rata (3.52, .60, High)	

Strategi Pendukung (Support Strategi)

Mean-Std-Level

1.	I take notes while reading to help me understand what I read (3.18, 98, Medium)
2.	When text becomes difficult, I read aloud to help me understand (3.58, 1.26, High)
3.	I summarize what I read to reflect on important information in the text (3.48, 1.04, Medium)
4.	I discuss what I read with others to check my understanding (3.33, 1.10, Medium)
5.	I underline or circle information in the text to help me remember it (4.28, 1.01, High)
6.	I use reference materials such as dictionaries

to help me understand what I read (4.08, 97, High)
7. I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read
8. I go back and forth in the text to find relationship among ideas in it (3.25, 1.03, Medium)
9. I ask myself questions I like to have answered in the text (3.43, 96, Medium)
Nilai Rata-Rata (3.54, .55, High)

Strategi Pemecahan masalah (Problem Solving)

Mean-Std-Level

Problem Solving
1. I read slowly but carefully to be sure I understand what I am reading (3.98, 1.10, High)
2. I try to get back on track when I lose concentration (3.78, 97, High)
3. I adjust my reading speed according to what I am reading (3.63, 93, High)
4. when text become difficult , I pay closer attention to what I am reading (3.95, 1.11, High)
5. I stop from time to time and think about what I am reading (3.33, 1.11, High)
6. I try to picture or visualize information to help remember what I read (3.38, 1.13, High)
7. When text become difficult, I re-read to increase my understanding (4.18, 87, High)
8. I try to guess the meaning of unknown words or phrases (4.10, .90, High)
Problem Solving (3.79, 54, High)

4.2. PEMBAHASAN

4.2.1. Strategy Global

Strategi global mencerminkan strategi yang sangat universal yang digunakan oleh para mahasiswa dalam membaca sebuah teks akademik. Strategi global terdiri dari tiga belas item yang mencerminkan tentang *self-regulation* ketika sedang membaca teks. Item ini melibatkan proses metakognitif yang sangat membantu mahasiswa dalam memahami teks berbahasa Inggris secara efektif. Strategi Global mencakup pengaturan tujuan membaca, mengaktifkan latar belakang pengetahuan, mereview apakah isi teks sesuai dengan tujuan, memprediksi apa isi teks, mereview isi atau kandungan teks, membuat keputusan dalam kaitannya dengan apa yang harus dibaca dengan cermat, menggunakan petunjuk yang ada dalam bacaan, menggunakan struktur teks, dan menggunakan fitur tekstual lain untuk

meningkatkan pemahaman bacaan. (Item 1, 3, 4, 7, 10, 14, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 29).

Hasil data statistik menunjukkan bahwa mahasiswa secara umum menggunakan strategi global dalam proses membaca. Semua item dalam kelompok ini menunjukkan tingkat kesadaran yang tinggi dengan skor rata-rata adalah ($M = 3.33$) dan tertinggi adalah ($M = 4.18$) dan dengan demikian skor rata-rata keseluruhan adalah ($M = 3.79$), standar deviasi ($SD = 0.54$). Item pertama yang berkaitan dengan membaca perlahan tapi penuh perhatian memiliki skor ($M = 3.98$). Item ini menunjukkan bahwa para mahasiswa memiliki preferensi tinggi pada pembacaan teks dengan lambat dalam rangka untuk memastikan pemahaman. Dengan standar deviasi ($SD = 1.10$) menghasilkan tingkat kesadaran yang tinggi yang mengkonfirmasi jika mahasiswa tersebut kurang efektif dalam membaca karena mereka cenderung menggunakan lebih banyak waktu dalam memahami kandungan teks.

Penyesuaian kecepatan membaca dan gaya membaca adalah salah karakteristik pemecahan masalah membaca yang disukai oleh kalangan mahasiswa ($M = 3.78, 3.63$). Meskipun item ini lebih dominant dalam kelompok strategi ini, hasil kajian memberikan informasi bahwa para mahasiswa memiliki kesadaran akan hambatan membaca mereka sendiri dan kemudian secara bertahap memahami adanya solusi dalam penyelesaian masalah membaca. Dengan standar deviasi dari ($SD = 0.97$) dan ($SD = 0.93$) dan dengan tingkat kesadaran yang tinggi pada item ini, para mahasiswa menyadari penggunaan strategi yang tersedia saat menghadapi masalah berkaitan dengan konsentrasi dan kecepatan membaca. Selain itu, para mahasiswa juga dihadapkan dengan masalah kesulitan teks seperti yang ditunjukkan di item berikutnya, *'bila teks menjadi sulit saya memperhatikan dengan sungguh-sungguh tentang apa yang saya baca'* dengan skor rata-rata ($M = 3.95$).

Item nomor 5, 6, 7, dan 8 juga memberikan informasi yang berguna mengenai permasalahan membaca yang ada di kalangan para mahasiswa perguruan tinggi. Data menunjukkan bahwa para mahasiswa menemukan berbagai masalah ketika sedang membaca (5. *Saya berhenti dari waktu ke waktu dan berpikir tentang apa yang saya baca* ($M = 3.33$), 6. *saya mencoba untuk membayangkan atau memvisualisasikan informasi untuk membantu mengingat apa yang saya baca* ($M = 3.38$), 7. *Ketika teks menjadi sulit, saya membaca untuk meningkatkan pemahaman saya* ($M = 4.18$), dan 8. *saya mencoba menerka arti kata-kata yang tidak diketahui atau frasa* ($M = 4.10$). Tingginya tingkat

skor rata-rata item ini memberikan informasi jika pramahasiswa melakukan strategi metakognitif untuk menyelesaikan masalah membaca mereka. Konstruksi nomor 8 yang menyangkut memprediksi makna dari kata-kata yang tidak dikenal dan frase lebih nampaknya lebih bersifat kognitif. Produk nomor 6 yang menyangkut visualisasi informasi untuk membantu mengingat apa yang dibaca menunjukkan inkonsistensi dalam proses pembacaan teks dan bahkan cenderung bersifat kognitif dari pada metakognitif.

4.2.2. Strategy Pendukung (Support Strategy)

Strategi pendukung adalah seperangkat strategi membaca yang berorientasi pada penggunaan bahan referensi dalam rangka memfasilitasi pemahaman. Kelompok Strategi ini juga berkaitan dengan proses kognitif, seperti berpikir mendalam untuk mengidentifikasi panjang teks dan organisasinya. Sub-kategori dari strategi membaca dalam kelompok ini memiliki sembilan (9) item yang mencerminkan adanya elemen kesadaran dari mahasiswa dalam mencapai pemahaman. Salah satu contoh adalah termasuk mencatat saat membaca, mengutip informasi teks, melakukan peninjauan sebelum membaca, mengajukan pertanyaan untuk diri sendiri, menggunakan referensi sebagai alat bantu pemahaman, menggarisbawahi informasi teks, dan menulis ringkasan bacaan.

Dapatan kajian menyangkut *strategi pendukung* juga menunjukkan bahwa para mahasiswa menggunakan strategi ini pada tingkatan yang tinggi dan menengah ($M = 3.18$ ke $M = 4.28$) yang menunjukkan bahwa strategi ini berperan sebagai elemen pembantu dalam meningkatkan tingkat pemahaman baca. Nilai rata-rata keseluruhan ($M = 3.54$) menunjukkan bahwa *Strategi Dukungan* sedang digunakan pada tingkat kesadaran metakognitif yang relatif tinggi. Tingginya kesadaran metakognitif mungkin disebabkan adanya fakta yang mendukung upaya penggunaan strategi secara sadar untuk mencapai pemahaman yang lebih baik. Para mahasiswa menampilkan tingkat kesadaran yang tinggi dalam tiga konstruksi (*ketika teks menjadi sulit saya membaca keras-keras untuk membantu pemahaman saya* ($M = 3.58$), *saya menggaris bawahi informasi yang terkandung dalam teks untuk membantu ingatan saya* ($M = 4.28$), *saya menggunakan bahan referensi seperti kamus untuk membantu saya memahami apa yang saya baca* ($M = 4.08$).

Enam item dalam kategori ini menunjukkan tingkat kesadaran menengah (*saya melakukan pencatatan ketika sedang membaca untuk membantu saya memahami apa yang saya baca* (M

$= 3.18$), *saya meringkaskan apa yang saya baca untuk memikirkan informasi penting dalam teks* ($M = 3.48$), *saya membahasnya dengan orang lain apa yang saya baca untuk mengevaluasi pemahaman saya* ($M = 3.33$), *saya memparafrase demi untuk lebih memahami apa yang saya baca* ($M = 3.30$), *saya mengevaluasi pemahaman saya terhadap teks untuk menemukan hubungan antara ide-ide di dalamnya* ($M = 3.25$), *saya bertanya pada diri sendiri demi untuk memahami kandungan teks lebih baik* ($M = 3.43$). Secara keseluruhan, *Strategi Dukungan* hanya digunakan oleh sebagian kelompok mahasiswa yang telah diinvestigasi.

Konstruksi penting lainnya menyangkut *Strategi Dukungan* adalah 'bersuara keras' (think-aloud) sebagai strategi alternatif untuk memecahkan masalah bacaan. Untuk kelompok ini mahasiswa membaca dengan suara keras untuk membantu mereka meningkatkan pemahaman bacaan. Ada belum ada penjelasan teoritis yang cukup tentang hubungan antara pemahaman dan membaca keras-keras dalam literatur membaca.

Membaca dengan suara keras untuk meningkatkan pemahaman mahasiswa juga terlihat dalam protokol mahasiswa dalam penelitian ini. Transkrip protokol juga menunjukkan adanya upaya tersebut yang dilakukan oleh para mahasiswa. Peneliti bahkan cenderung meragukan apakah membaca keras memiliki dampak yang signifikan terhadap pemahaman membaca teks berbahasa Inggris. Penjelasan teoritis yang dimungkinkan untuk kasus ini adalah menggunakan kerangka teori Bialystok (1988) 'analisis dan kontrol' dari kerangka pengolahan bahasa dengan tugas keaksaraan yang pada umumnya memerlukan tingkat yang lebih tinggi dari 'analisis dan kontrol' di mana konstruksi makna berasal dari interpretasi yang akurat dari bentuk linguistik dalam teks.

4.2.3. Strategi Pemecahan Masalah (Problem Solving Strategy)

Strategi Pemecahan Masalah (Problem Solving Strategi) adalah seperangkat strategi membaca yang berorientasi pada solusi terhadap masalah membaca ketika teks menghasilkan kesulitan. Contoh strategi ini termasuk *membaca perlahan-lahan dan hati-hati, menyesuaikan tingkat membaca, memperhatikan dekat dengan membaca, berhenti sejenak untuk merenungkan membaca, membaca ulang, visualisasi informasi membaca, membaca teks dengan suara keras, dan menebak arti kata-kata yang tidak dikenal*. (Item 8, 11, 13, 16, 18, 21, 27, 3).

Strategi ini memiliki delapan konstruksi dan merupakan yang paling signifikan dari sub-strategi yang digunakan oleh para mahasiswa.

Semua item dalam kelompok ini menunjukkan tingkat kesadaran yang tinggi dengan skor rata-rata mulai dari ($M = 3.33$) sebagai yang terendah dan ($M = 4.18$) sebagai yang tertinggi dan skor rata-rata secara keseluruhan adalah ($M = 3.79$), standar deviasi ($SD = 0.54$). Item pertama berkaitan dengan membaca perlahan tapi hati-hati untuk memastikan pemahaman terhadap apa yang dibaca ($M = 3.98$). Item ini menunjukkan bahwa para mahasiswa memiliki preferensi tinggi pada pembacaan teks secara melambat dalam rangka untuk mengkonfirmasi pemahaman. Dengan standar deviasi ($SD = 1.10$) menunjukkan tingkat kesadaran yang tinggi. Dilihat dari sisi waktu yang digunakan, item itu sendiri akan mengkonfirmasi jika peserta didik ini kurang efektif dalam membaca karena mereka cenderung menghasilkan lebih banyak waktu melakukan konsolidasi mengenai materi yang dibaca.

Mencoba untuk kembali ke jalur dan menyesuaikan kecepatan membaca adalah karakteristik dari Strategi Pemecahan Masalah yang disukai oleh para mahasiswa ($M = 3.78, 3.63$). Meskipun elemen-elemen seperti ini merupakan item yang tidak dominan dalam kelompok strategi ini, hasil kajian menunjukkan bahwa mahasiswa menyadari hambatan mereka sendiri ketika membaca dan kemudian secara bertahap memberikan solusi untuk bacaan mereka. Dengan standar deviasi dari ($SD = 0.97$) dan ($SD = 0.93$) dan dengan tingkat kesadaran yang tinggi pada item ini, para mahasiswa menyadari penggunaan strategi yang tersedia saat menghadapi masalah yang berkaitan dengan konsentrasi dan kecepatan membaca. Selain itu, para mahasiswa juga dihadapkan dengan masalah kesulitan teks seperti yang ditunjukkan di item berikutnya, *'bila teks menjadi sulit saya memperhatikan dengan seksama dengan apa yang saya baca'* dengan skor rata-rata ($M = 3.95$).

Item nomor 5, 6, dan 8 juga memberikan informasi yang berguna mengenai adanya permasalahan membaca dikalangan mahasiswa Universitas Hasanuddin seperti dalam contoh: (5. *Saya berhenti dari waktu ke waktu dan berpikir tentang apa yang saya baca* ($M = 3.33$), 6. *Saya mencoba untuk membayangkan atau memvisualisasikan informasi untuk membantu mengingat apa yang saya baca* ($M = 3.38$), 7. *Ketika teks menjadi sulit, saya membaca untuk meningkatkan pemahaman saya* ($M = 4.18$), dan 8. *saya mencoba menerka arti kata-kata atau frasa yang tidak diketahui* ($M = 4.10$). Tingginya tingkat skor rata-rata item ini memberikan informasi bahwa para mahasiswa menggunakan strategi metakognitif untuk menyelesaikan masalah membaca mereka.

Item nomor 8 yang menyangkut menebak makna dari kata-kata dan frase yang tidak dikenal lebih bersifat kognitif. Strategi ini jelas dilakukan oleh para mahasiswa dalam analisis metakognitif. Konstruksi nomor 6 yang menyangkut visualisasi informasi untuk membantu mengingat apa yang dibaca menunjukkan inkonsistensi mereka dalam menggunakan strategi membaca secara umum.

Para mahasiswa tampaknya melakukan preferensi besar pada pemecahan masalah strategi yang lebih signifikan dibandingkan dengan sub-kelompok strategi yang lain, seperti Strategi Global ($M = 3.16$) dan Strategi Dukungan ($M = 3.24$). Konstruksi paling signifikan yang memiliki rata-rata skor tertinggi pada sub-kategori ini berkaitan dengan membaca perlahan tapi hati-hati dalam memahami apa yang harus dibaca ($M = 4.10, SD = 0.84$). Para mahasiswa menunjukkan diri mereka sebagai pembaca lambat mungkin karena beberapa faktor yang menyangkut dengan ungkapan yang asing, masalah leksikal (kata-kata asing) dan kesulitan membaca lainnya. Sebaliknya, item nomor tiga belas ($M = 3.08$) menunjukkan kekhawatiran dengan sesekali berhenti saat membaca menunjukkan tingkat kesadaran yang menengah dengan standar deviasi ($SD = 1.16$). Skor terendah adalah ($M = 3.05$) yang berkaitan dengan penyesuaian kecepatan membaca pada tingkat kesadaran menengah menegaskan bahwa kelompok mahasiswa yang diinvestigasi sering melakukan penyesuaian saat membaca teks berbahasa Inggris.

V. KESIMPULAN

Tiga sub-kategori strategi membaca metakognitif dengan nilai rata-rata tinggi (Strategi Global ($M = 3.52, SD = 0.60$); Strategi Dukungan ($M = 3.54, SD = 0.55$); Strategi Pemecahan Masalah ($M = 3.79, SD = 0.54$), yang mengisyaratkan tingkat kesadaran yang signifikan ketika menelaah bahan bacaan akademik. Beberapa faktor yang dapat mempengaruhi tingkat pemahaman meskipun tingkat kesadaran yang tinggi adalah termasuk gangguan bahasa ibu (L1), rendahnya kepemilikan jumlah kosakata, kurangnya pengalaman membaca, dan kompetensi linguistik. Hal ini akan mengkonfirmasi bahwa beberapa faktor yang menjelaskan kebutuhan strategi membaca untuk kalangan mahasiswa Universitas Hasanuddin harus dipertimbangkan untuk desain material terutama dalam pengajaran membaca (reading) di tingkat universitas. Tingkat kesadaran membaca termasuk kategori tinggi di kalangan mahasiswa sekaligus menunjukkan bahwa kesadaran metakognitif tampaknya tidak memiliki ketergantungan pada latar belakang linguistik. Dengan kata lain, metakognisi tampaknya melekat dalam pembelajar bahasa orang dewasa terlepas

dari budaya mereka dan konteks sosial. Dapat disimpulkan bahwa penggunaan tingkat kesadaran membaca yang tinggi mungkin juga disebabkan karena membaca untuk tujuan akademik mendorong pembaca untuk terus mencoba beberapa strategi, sehingga merangsang kesadaran yang lebih besar selama membaca.

REFERENSI

- Al-Tamimi, Naser O.M. 2006. *The Effect of Direct Reading Strategy Instruction on Students Reading Comprehension, Metacognitive Strategy Awareness, and reading Attitudes Among Eleventh Grade Students in Yemen*. Unpublished M.A. Thesis. USM. Malaysia.
- Anderson, J.R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge. Harvard University Press.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. 1999. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. USA. Cambridge University Press.
- Barnett, M. A. 1988. *Teaching reading in a foreign language*. ERIC Digest.
- Bialystok, E. 1978. *A Theoretical model of second language learning*. Language learning, 28, 69-83. In O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. 1999. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University.
- Brown, A. 1987. *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanism*. In E. Weinert & R. Kluwe (eds.). *Metacognition, motivation & Understanding*, pp.65-116. New Jersey: Erlbaum.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. 1987. *The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream*. In O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. 1999. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. USA. Cambridge University Press.
- Flavell, J.H. 1979. *Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry*. In Lavingston J (1996). *Metacognition: An overview*. Retrieved December 2010 from <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>.
- Lauder, Allan. 2008. The status and function of English in Indonesia: A review of key factors. *Makara Social Humaniora*. Vol.12. July 2008. pp.9-20.
- Lavingston, J.A. 1996. *Effects of Metacognitive Instruction on Strategy Use of College Students*. Unpublished Manuscripts, State University of New York, B
- MacLaughlin, B. 1987. *Theories of Second language Learning*. London. Edward Arnold.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. 2002. Assessing students' metacognitive awareness of reading skills: *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), pp.249-259.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. 1989. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. USA. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 1989. "The best and the worst": An exercise to tap perceptions of language learning experiences and strategies. *Foreign Language Annals*, 22, pp.447- 454.
- Radha, M.K. Nambiar. 2005. *Language Learning and Language Use Strategies of Tertiary Learners for Academic Literacy: Towards a Theoretical and Pedagogical Model of Language Processing*. Dr.Falsafah thesis. Universiti Kebangsaan Malaysia. Bangi.
- Whitehead, J. 2008. *The British Council and English Language in East Asia: Setting the Context*. In Primary Innovations Regional Seminar. A collection of papers. Hanoi. The British Council.
- Yuksel, Ilknur & Yuksel, Ismail. 2012. Metacognitive awareness of academic reading strategies. *WCLTA 2011. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31 (2012) pp.894 – 898. Elsevier Ltd

**METACOGNITIVE KNOWLEDGE AND METACOGNITIVE STRATEGIES EMPLOYED
BY GOOD INDONESIAN STUDENT WRITERS AT *POLITEKNIK NEGERI MALANG***

Fitrotul Maulidiyah

Politeknik Negeri Malang
fifitmaulidiyah@gmail.com

Abstract

This article reports a study on metacognitive knowledge and metacognitive strategies employed by good Indonesian student writers. Even though metacognitive is usually concerned with receptive skills, this article explores how both metacognitive knowledge and metacognitive strategies are employed by Indonesian student writers during the writing activity. This descriptive qualitative study was conducted at *Politeknik Negeri Malang* by involving four students. The subjects of this study were four student writers who had been selected because they obtained the highest writing scores in English for Marketers subject. The data are obtained through verbal protocols data comprising concurrent and retrospective verbal protocols and metacognitive questionnaires. The findings reveal that students are likely to employ metacognitive knowledge and metacognitive strategies during the writing process. The results also illustrate that students with better metacognition ability have better writing scores even though the intention of this study is not to look for the relationship between the students' metacognition and the students' writing ability.

Keywords: metacognition, writing, marketing management, English for Marketers

I. INTRODUCTION

Writing plays a pivotal role in an academic context in relation with the need for communicating with others with appropriate discourse conventions (Khaki & Hessamy, 2013). Global society insists that individuals establish clear, concise, and effective written communication skills. Monem (2010) reported that students' difficulties in writing usually arise in elementary school. When the students reach middle school, their writing often becomes very poor that it does not sufficiently meet the needs of their grade level classroom (Lane, Graham, Harris, & Weisenback, 2006). The students' low performance in writing then makes writing seem to be more difficult to do. As students advance from grade to grade, teacher expectations and national standards are heightened, making writing deficits more apparent. Writing difficulties usually encountered by students are various, ranging from a lack of planning, difficulties in generating ideas, difficulties in organizing text, problems with mechanics, and difficulties with various aspects of metacognitive knowledge and metacognitive strategies. Addressing to students' difficulties on metacognitive knowledge and metacognitive strategies, the point of the study here is on describing metacognitive knowledge and

metacognitive strategies which are already acquired by the students.

Talking about metacognition cannot be separated from the explanation that metacognition as a higher order thinking which involves active control over the cognitive process engaged in learning. Metacognition can be simply defined as "thinking about thinking" or as a "person's cognition about cognition" (Ahari, Sheshkelani, Aidinlou, 2012). Brown (1987) mentioned that metacognition consists of knowledge of cognition and regulation of cognition. Knowledge of cognition comprises declarative (knowing what), procedural (knowing how), and conditional knowledge (knowing when and why), while regulation of cognition constitutes one's ability to plan, monitor, and evaluate learning. This knowledge of cognition is usually called metacognitive knowledge. Furthermore, metacognitive knowledge is divided into strategic knowledge, knowledge about cognitive tasks, and self-knowledge (Pintrich, 2002). It is also mentioned by Xiao (2005) that metacognitive awareness and self-regulation are of great importance in learning because learners will be able to reflect upon and monitor their cognitive activities, and further develop and employ compensatory and corrective strategies to review

and regulate the activities if they are aware of their mental activities. As metacognition is used refer to governing the whole learning, metacognitive strategy comes out as the instrument for metacognition, and function as a means of facilitating learning (Dülger, 2011). Furthermore, implementing metacognitive strategy can be in the form of asking students to talk about the process they go through in their heads when accomplishing a task (i.e. think aloud protocols) (Marshall, 2003).

Studies on metacognitive knowledge and metacognitive strategies in writing have been carried on in various contexts and various levels of education. The first study on metacognitive knowledge and metacognitive strategies was conducted by Yanyan (2010). He investigated the role of metacognitive knowledge in the English writing of Chinese EFL learners. During his study, he concluded that the learners' metacognitive base is not strong. However, all the three components of metacognitive knowledge, i.e. person knowledge, task knowledge, and strategic knowledge, are all positively correlated with English writing performance. The next study on metacognitive knowledge and metacognitive strategies in writing was carried out by Dülger (2011). The result statistically proved the contribution of metacognitive strategies to achievement and retention in writing. The following study on metacognitive knowledge and metacognitive strategies in writing was performed by Wei, Shang, and Briody (2012) who did a research concerning the relationship between English writing ability levels and EFL learners' metacognitive behaviour in the writing process. It was revealed in this study that high-level writers make better use of metacognitive behaviour in the stages of planning as well as reviewing.

Unfortunately, study of metacognition rarely occurs in Indonesia. There are some metacognitive studies but they do not take writing as an emphasis. One example of study on metacognition was conducted by Vianty (2007) regarding the comparison of students' use of metacognitive reading strategies between reading in Bahasa Indonesia and in English. The study reports an investigation into the students' use of metacognitive reading strategies that involve the use of analytic and pragmatic reading strategies when reading in the two languages: English and Bahasa Indonesia. The results show that some significant differences are found between the students' use of particular metacognitive reading strategies for reading in English and in Bahasa. This study conducted by Vianty (2007) proves that study on metacognitive knowledge and metacognitive

strategies in writing are still rarely done in Indonesia. Most studies usually focus on metacognitive knowledge and metacognitive strategies in reading and only very few of them focus on writing. Therefore, this study is intended to describe what metacognitive knowledge and metacognitive strategies are employed by good Indonesian student writers.

There are some theories concerning metacognitive knowledge and metacognitive strategies. One of the theories is proposed by John Flavell. He defined metacognition as knowledge that focuses on or regulates any part of cognitive activity and identified two general dimensions of metacognition: knowledge and experience (Flavell, 1979). Key to effective self-regulation is accurate self-assessment of what is known or not known (Schoenfeld, 1987). Only when students know the state of their own knowledge can they effectively self-direct learning to the unknown. In addition, the concept of metacognition as proposed by Louca (2008) is a concept that has been used to refer to a variety of epistemological process. It essentially means cognition about cognition; that is, it refers to second order cognition: thoughts about thoughts, knowledge about knowledge or reflections about actions. Kluwe (1982) brought further definition to the concept of 'metacognition' describing activities referred to as 'metacognitive': (a) the thinking subject has some knowledge about this own thinking and that of other persons; (b) the thinking subject may monitor and regulate the course of his own thinking, i.e. may act as the causal agent of his own thinking". While according to Oxford (1990), metacognitive strategies are essential for successful language learning. Language learners are often overwhelmed by too much "newness" – unfamiliar vocabulary, confusing rules, different writing system, seemingly inexplicable social customs, and non-traditional instructional approaches. With all this novelty, many learners lose their focus, which can only be regained by the conscious use of metacognitive strategies such as paying attention and overviewing/linking with already familiar materials. Based on the description above concerning metacognitive knowledge and metacognitive strategies, this study is then aimed at understanding what metacognitive knowledge and metacognitive strategies are employed by good Indonesian student writers.

II. LITERATURE REVIEW

The concept of metacognition as proposed by Louca (2008) is a concept that has been used to refer to a variety of epistemological process. It essentially means cognition about cognition; that is, it refers to

second order cognition: thoughts about thoughts, knowledge about knowledge or reflections about actions. So if cognition involves perceiving, understanding, remembering, and so forth, then metacognition involves thinking about one's own perceiving, understanding, and remembering. These various cognition about cognitions can be labeled "metaperception", "metacomprehension", and "metamemory" with "metacognition" remaining the superordinate term.

Moreover, a definition of 'metacognition' according to Paris and Winograd (1990, p. 17) "captures two essential features ...: self-appraisal and self-management of cognition. Self-appraisals are people's personal reflections about their own knowledge states and abilities, and their effective states concerning their knowledge, abilities, motivation, and characteristics as learners.

Metacognitive Knowledge

Metacognitive knowledge refers to the segment of acquired world knowledge that has to do with cognitive matters. It is the knowledge of beliefs accumulated through experience and stored in long-term memory that concern the human mind and its doings. Some of this stored knowledge is declarative ('knowing that') and other procedural ('knowing how'). One's knowledge of any given metacognitive item, could, of course, be both declarative and procedural.

As already made clear, metacognitive knowledge consists primarily of knowledge or beliefs about what factors or variables act and interact to affect the course and outcome of cognitive enterprises. These factors or variables fall into three major categories: person, task, and strategy.

The person category encompasses everything that someone might believe about the nature of himself and other people as cognitive processors. The second category is knowledge of task variables. The individual learns something about how the nature of the information encountered affects and constrains how one should deal with it. Strategy variables are about what strategies are likely to be effective in achieving what goals in what sorts of cognitive undertakings. A child may come to believe, for example, that one good way to learn and retain information, is to pay particular attention to the main points and try to repeat them to him/herself in his/her own words.

Metacognitive Strategy

According to Oxford (1990), metacognitive strategies are essential for successful language learning. Metacognitive strategies, like organizing, setting goals and objectives, considering the purpose, planning for a language task, help learners

to arrange and plan their language learning in an efficient, effective way. The metacognitive strategy of seeking practice opportunities is especially important. Learners who are seriously interested in language a new language must take responsibility to seek as many practice opportunities as possible, usually outside of the classroom.

Sometimes language learners have problems in realistically monitoring their errors. Students may become traumatized when they make errors, thus failing to realize that they will undoubtedly make them and should therefore try to learn from them. Students may also underrate or overrate their proficiency. Confusion about overall progress is made worse by the academic grading system, which generally rewards discrete-point rule-learning rather than communicative competence. These problems—unrealistic monitoring of errors and inadequate evaluation of progress—can be ameliorated by using metacognitive strategies of self-monitoring and self-evaluating.

Though metacognitive strategies are extremely important, research shows that learners use these strategies sporadically and without much sense of their importance. In several studies of second and foreign language learning, students used metacognitive strategies less often than cognitive strategies and were limited in their range of metacognitive strategies, with planning strategies most frequently employed and with little self-evaluation or self-monitoring.

Based on the aforementioned theoretical basis, metacognition which comprises metacognitive knowledge and metacognitive strategy is important to support language learning. People should be acknowledged that both metacognitive knowledge and metacognitive strategy play an important role in English learning because they facilitate English learning in general and in specific, which is in writing skill.

Metacognition in Writing

Metacognition is defined as (1) the strategies that writers use in their planning process; (2) the strategies that writers use by themselves for solving problem in the translating process; (3) the strategies that writers use for self-evaluating and self-revising in the reviewing process. During the planning process, writers know how to search and organize the information related to the topic from their long-term memory. In the translating process, writers check the text to follow the writing goals, correct their own errors, and look for solutions when encountering difficulties. In terms of reviewing process, writers evaluate their overall writing performance to see how well they have

done and to check whether the text corresponds with their original plan. Writers may then revise their written text if it is necessary.

Process approaches to writing are contrasted with product and genre approaches. Students who are asked to spend more time on a writing assignment will think more about their topic, retain more information, and develop more powerful insights. Furthermore, students' writing skills need practice in order to develop and such development is not achieved unless sufficient time and attention is being devoted. Then the effective intervention results in better products.

In an attempt to engage learners' interest, as favored by advocates of process writing approach, the teacher can provide stimulating topics and deploy activities which help the students to express and develop their ideas on them and to develop tasks where they have a more genuine purpose to write and a stronger sense of the audience for whom they are writing (Holmes, 2006). In the selection of topics, attempt should be made that they interest learners of their age, sex, educational level, field of study, and cultural background. Furthermore, the topic needs to be something about which students have some sort of knowledge.

Writing is a process which involves at least four distinct steps: prewriting, drafting, revising, and editing. The commonalities among the procedures suggested by the main figures of this approach all include the stages of brainstorming, planning, writing the rough draft, editing, proofreading and publishing the final draft.

III. RESEARCH METHOD

Only four students were chosen during this study because the researcher wanted to dig deeper to their metacognitive knowledge and metacognitive strategies using think aloud protocols. These four students were chosen because they get the highest writing scores in *English for Marketers* subject. Researcher got the students' scores from their lecturer. In other words, researcher relied on the teacher's judgment in guiding the researcher to choose the students. After being given the students' scores by the lecturer, these four students were chosen based their writing scores. The students' writing scores had to be 78 and above.

This study employed a descriptive qualitative method involving the use of verbal protocol analysis (VPA) to obtain information on the metacognitive knowledge and metacognitive strategies employed by good Indonesian student writers. There were also two metacognitive questionnaires which were used to collect data

including metacognitive knowledge questionnaire and metacognitive strategy questionnaire. VPA was also referred to as 'think aloud'. Think-alouds were classified into retrospective and concurrent. In this study, both concurrent and retrospective verbal protocols were used to investigate metacognitive knowledge and metacognitive strategies employed by good Indonesian student writers. The verbal protocol gathered was then examined for description of linguistic processes and for developing themes. The verbalization gathered in this study was recorded by the researcher and was consequently transcribed and evaluated for levels of understanding.

The metacognitive knowledge questionnaires used in this study were adopted from Goos (1999) and Razi (2010). There were two kinds of metacognitive knowledge questionnaires comprising a free response metacognitive knowledge questionnaire which was adopted from Goos (1999) and a true or false metacognitive knowledge questionnaire which was adopted from Razi (2010). Both metacognitive knowledge questionnaires were used because they had been used many times, as they were also adapted by Cardenas (2009). In other words, the validity and reliability of both metacognitive knowledge questionnaires had been tested. The first metacognitive knowledge questionnaire which was used in this study was adopted from Goos (1999). It consisted of thirteen items comprising questions about the subjects' knowledge about themselves in relation with their strength and weaknesses in learning English. The second metacognitive knowledge questionnaire which was adopted from Razi (2010) was used in this study in the form of true or false questionnaire and it consisted of twelve items. These twelve points were randomly put so that the students did not recognize what they were directed into. The metacognitive strategy questionnaire used in this study was adopted from Hong's (2005) unpublished dissertation which was also rewritten by Razi (2010). There were 32 items in this metacognitive strategy questionnaire and all of the items were in the form of Likert-scale type of questionnaire. The metacognitive strategy questionnaire involved all elements of metacognitive strategies namely planning, monitoring, evaluating, and self-awareness. In order to avoid students' guessing when completing the metacognitive strategy questionnaire, these 32 items were put randomly.

The first step of data collection was the think-aloud protocols. During the writing process, the students were asked to say out loud everything which came into their minds in relation with how

they completed the writing task given by the lecturer. What the students said from the first time they started writing until they finished writing was recorded by the researcher. This process was called the concurrent verbal protocol. After completing the task, the students recalled everything which had been done through a written form. The students reported everything they thought during the writing assignment after it finished. The report was in the form of journal telling anything the students could possibly remember doing during the writing assignment. This process was called the retrospective verbal protocol. Having finished completing the two verbal protocols, the students were given the metacognitive questionnaires. They were given approximately 30 minutes to finish fulfilling the metacognitive questionnaires.

IV. FINDINGS AND DISCUSSION

From the three kinds of instruments it could be found that all four students employ metacognitive knowledge and metacognitive strategies. All students seem to perform metacognitive knowledge and metacognitive strategies better during the process of fulfilling the questionnaires. The percentages obtained from the process of data collection show that students employ more metacognitive strategies than metacognitive knowledge during the process of writing. However, it occurs that in both metacognitive knowledge and metacognitive strategies all students possibly understand both principles of metacognitive knowledge and metacognitive strategies. Yet, these students still hardly implement all those principles during the process of writing. A clearer illustration of the result is presented by Figure 1.

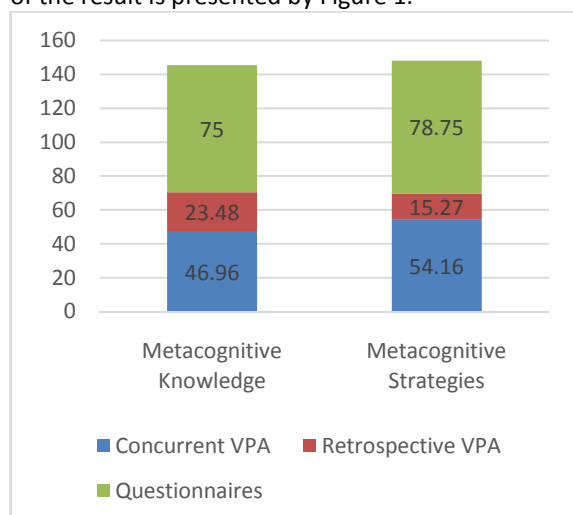


Figure 1. Results of Metacognitive Knowledge and Metacognitive Strategies

As illustrated by Figure 1, the students employ metacognitive knowledge better when they

fill in the metacognitive knowledge questionnaire than when they do the verbal protocols. Students are aware of the metacognitive knowledge principles which have to be applied during the writing process. However, in real actions, they do not implement all of the metacognitive knowledge principles directly. In addition, it seems that students apply more metacognitive knowledge during the concurrent verbal protocol than during the retrospective verbal protocol. They perform metacognitive knowledge better when they say out loud whatever happens in their mind while doing the writing assignment. This better performance is proven by the percentage it gains. In other words, it could be said that students' knowledge on metacognitive knowledge is much better compared to the metacognitive knowledge they actually employ during the writing process. a more thorough result concerning metacognitive knowledge is presented by Figure 2.

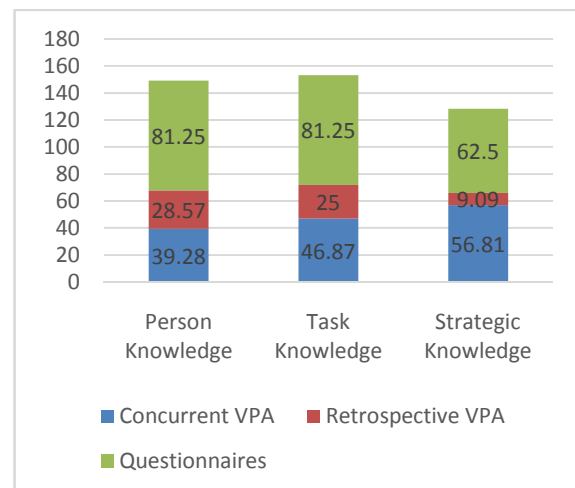


Figure 2. Results of Metacognitive Knowledge

Figure 2 clearly illustrates that among the three elements of metacognitive knowledge namely person knowledge, task knowledge and strategic knowledge, task knowledge is employed the best by the students. Even though the results obtained from the three different instruments show different percentages for task knowledge, it still gets the highest percentage. The second high percentage is attained by person knowledge, as illustrated by Figure 2. However, strategic knowledge gets the lowest percentage in this observation. The similarity which occurs in metacognitive knowledge is that all students employ the best metacognitive knowledge elements during the process of fulfilling the metacognitive knowledge questionnaires. While during the verbal protocols processes, all students employ better metacognitive knowledge and metacognitive strategies when they do the writing

process along with the concurrent verbal protocol. Students tend to show low metacognitive knowledge and low metacognitive strategies during the retrospective verbal protocol. All percentages of both metacognitive knowledge and metacognitive strategies fall down in the results of retrospective verbal protocol.

Similar to the results of metacognitive knowledge, students perform the metacognitive strategies better on metacognitive strategies questionnaire than on the verbal protocols. Students are aware of metacognitive strategies principles concerning writing but they do not implement all of those metacognitive strategies principles directly during the writing process. Students mostly understand the metacognitive strategies principles in relation with writing as it is proven by the percentage of metacognitive strategies questionnaire which ranks the highest compared to the percentages generated by the verbal protocols. Findings also reveal that the higher metacognitive strategies the students implement, the higher the students' writing scores are. It could be proven by the findings that the students' metacognitive strategies performance might lead them to be more focused in writing their composition. Students who employ better metacognitive strategies concerning writing understand the writing steps which they should undertake. Figure 3 below illustrates clearer results of each element of metacognitive strategies.

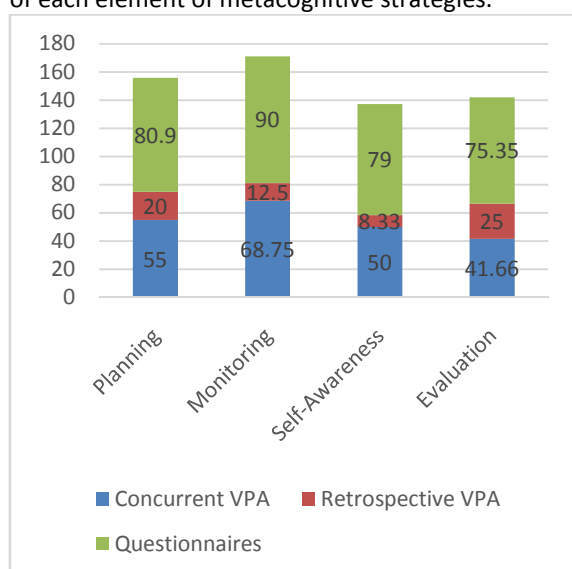


Figure 3. Results of Metacognitive Strategies

Figure 3 above clearly illustrates that from four elements of metacognitive strategies, monitoring strategy gets the highest percentage while the lowest percentage is attained by self-awareness strategy. Following monitoring, the second position is achieved by planning strategy.

After that, evaluation strategy is on the third position compared to other four elements of metacognitive strategies. The exactly similar results which are obtained from this study is that all students tend to show high metacognitive knowledge and metacognitive strategies during the process of fulfilling the metacognitive knowledge and metacognitive strategies questionnaires. It also happens during the process of metacognitive strategies questionnaires fulfilment process. Students seem to clearly understand the principles of metacognitive strategies as it is shown by Figure 3. While during the verbal protocols processes, students perform better metacognitive strategies during the concurrent verbal protocol than during the retrospective verbal protocol.

According to Vygotsky (1978), children tend to talk to themselves when encountering difficulties for the purpose of self-guidance and self-direction. As it could be observed in Figure 2, the students show higher percentage during the concurrent verbal protocol than during the retrospective verbal protocol. The percentages appearing in Figure 2 demonstrate that the metacognitive knowledge aspects appeared more often when the students are asked to talk to themselves and to say out loud everything in their mind rather than when the students are obliged to report their previous activity through the retrospective verbal protocol.

Generally, the students' metacognitive knowledge status, as reported in Figure 2, is not quite satisfactory. The results are still below 50%. The result indicated by the concurrent verbal protocol belongs to fair level while the result indicated by the retrospective verbal protocol belongs to poor level, according to Arikunto (1998). In average, the metacognitive knowledge employed by the students during both protocols is still in a poor level. In line with Yanyan's (2010) findings, among the three components of metacognitive knowledge after the results from both verbal protocols are calculated, task knowledge ranks the highest. Strategic knowledge ranks the second. Finally, person knowledge falls behind. These findings suggest that although the students have had some awareness to employ metacognitive knowledge in English writing process, their metacognitive base is, however, not very strong. It might be said so because according to the Arikunto's (1998) level categorization, each metacognitive knowledge component is still below 40%, which is categorized poor. However, the findings from metacognitive knowledge questionnaire illustrate different results. In this questionnaire, task knowledge and person

knowledge rank similarly. This percentage belongs to excellent level. In other words, in fulfilling the questionnaire, students seem to have a highly good base of metacognitive knowledge even though practically, when it deals with the real assignment, they do not employ many of them. Following the same percentage of task knowledge and person knowledge is the strategic knowledge. Compared to the results in both verbal protocols, the result is still considered good.

According to Oxford (1990), metacognitive strategies are essential for successful language learning. With all this novelty, many learners lose their focus, which can only be regained by the conscious use of metacognitive strategies such as paying attention and overviewing/linking with already familiar materials. Oxford (1990) mentioned that sometimes language learners have problems in realistically monitoring their errors. Students may become traumatized when they make errors, hence failing to realize that they will undoubtedly make them and should therefore try to learn from them. It is stated by the findings that, similar to the findings in metacognitive knowledge, the results of metacognitive strategies which are employed by the students during the concurrent verbal protocol are higher than the results of metacognitive strategies which are employed by the students during the retrospective verbal protocol. This proves Vygotsky's (1987) statement that children tend to talk to themselves to monitor what they are doing. Unconsciously, the behaviour of talking to oneself leads to a higher rank of metacognitive strategies, as presented in the findings. The findings on metacognitive strategies employed by the students during both verbal protocols show that students employ monitoring strategy at most frequent time which is followed by planning strategy, evaluation strategy and, at last, self-awareness strategy. These findings point at the weakness of the students in terms of the self-awareness in writing. In addition, it is useful for the students if a range of strategies are brought to their attention. The students, in this study, are weak at applying the process writing to writing.

Writing was viewed as a linear activity, but the contemporary view sees it as a 'process of writing' which involves various uses of strategies. According to learner strategies studies (O'Malley & Chamot, 1990), successful language learners are aware of which strategies they use and they select the most suitable ones for themselves. They can also explain why they use certain kind of strategies. Nevertheless, the findings on this study do not seem to illustrate much metacognitive strategies employed by the students. The percentages of

metacognitive strategies employed fall almost to the low level which are categorized fair and poor. However, it is still heart-warming to know that the students understand the principles of metacognitive strategies during the process of writing even though they are not able to implement all those principles in their writing, yet.

V. CONCLUSIONS

From the research findings and discussion, it can be concluded that during the writing process, good Indonesian student writers are likely to employ metacognitive knowledge. Students' knowledge concerning metacognitive knowledge is likely to be better compared to metacognitive knowledge employed by the students during the writing process. It might also be said that the students know the rules of metacognitive knowledge better but they do not show all of the metacognitive knowledge principles in the real actions. As generated by the observation, metacognitive strategies are occasionally employed more than metacognitive knowledge. Similar with the results of metacognitive knowledge, the students are possibly aware of the metacognitive strategies principles but they do not implement all of those metacognitive strategies principles during the writing activities. The students apparently understand the principles of metacognitive strategies concerning writing but they do not directly implement those principles along with the writing accomplishment. Students are practically able to mention that such writing strategies are important; yet, they do not apply the strategies in the real actions.

Students already presumably possess the knowledge of metacognition. During the writing, students are assumed to understand more about the principles than apply them directly through the writing assignment. Students are suggested to already have the knowledge of metacognitive knowledge and metacognitive strategies as it is proven by the high percentages of both metacognitive knowledge and metacognitive strategies questionnaires. Regarding its implementation, the students are believed to be able to apply metacognition better during the concurrent verbal protocol than during the retrospective verbal protocol. It seems easier for them to say whatever happens inside their mind along with the writing completion other than write everything down in the form of retrospective verbal protocol. Finally, it is also found that students with higher metacognitive knowledge and metacognitive strategies likely obtain higher writing scores too.

REFERENCES

- Ahari, H.N., Sheshkelani, P.A., and Aidinlou, A.N. 2012. "The Effect of Explicit Metacognitive Strategy Instructions on the Lexical Knowledge Development of Iranian EFL Learners." *International Journal of Basic and Applied Sciences* 12(2):129-143.
- Brown, A. 1987. Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. Metacognition, Motivation, and Understanding, ed. by F. E. Weinert and R. H. Kluwe, 65-116. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cardenas, V.I.O. 2009. Metacognitive Awareness-Raising in EFL Teacher Education with Special Reference to a Chilean Context. Unpublished Dissertation. University of Birmingham.
- O' Malley, J.M., & Chao'malleymot, A.U. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dülger, O. 2011. "Metacognitive Strategies in Developing EFL Writing Skills." *Contemporary Online Language Education Journal* 1(2):82-100.
- Flavell, J.H. 1979. "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry." *American Psychologist*, No. 34, 906-911.
- Goos, M. 1999. Development and Use of the Metacognitive Self-Knowledge Questionnaire. Manuscript of the Graduate School of Education, the University of Queensland.
- Khaki, N. and Hessamy, G. 2013. "Metacognitive Strategies Employed by EFL Writers in Integrated and Independent Writing Tasks." *World Applied Sciences Journal* 22(11):1586-1593.
- Kluwe, R.H. 1982. Cognitive Knowledge and Executive Control: Metacognition. *Animal Mind-Human Mind*, ed. by D. R. Griffin, 201-224. New York: Springer-Verlag.
- Lane, L.L., Graham, S., Harris, K., and Weisenback, J. 2006. "Teaching Writing Strategies to Young Students Struggling with Writing and at Risk for Behavioral Disorders: Self-Regulated Strategy Development." *Teaching Exceptional Children*, No. 39, 60-64.
- Louca, E.P. 2008. Metacognition and Theory of Mind. United Kingdom: Cambridge University Scholars.
- Marshall, M. 2003. Metacognition: Thinking about Thinking is Essential for Learning. *Teachers.Net Gazette*. [Online] Retrieved on September 9, 2014 <http://teachers.net/gazette/JUN03/marshall.html>.
- Monem, R. 2010. Metacognitive Functions, Interest, and Student Engagement in the Writing Process: A Review of the Literature. *Proceedings of the Ninth Annual College of Education and GSN Research Conference*, ed. by M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, and D. M. Pane, 64-68. Miami: Florida International University.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pintrich, P.R. 2002. "The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing." *Theory into Practice*, No. 41, 219-225.
- Razi, Ö. 2010. An Investigation into the Metacognitive Writing Strategies of Turkish Cypriot University Students. Unpublished Paper. Dublin, Ireland: University of Dublin.
- Schoenfeld, A.H. 1987. What's All the Fuss about Metacognition? *Cognitive Science and Mathematics Education*, ed. by A. H. Schoenfeld, 189-215. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Vianty, M. 2007. "The Comparison of Students' Use of Metacognitive Reading Strategies between Reading in Bahasa Indonesia and in English." *International Education Journal* 8(2):449-460.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wei, Z., Shang, H., and Briody, P. 2012. "The Relationship between English Writing Ability Levels and EFL Learners' Metacognitive Behavior in the Writing Process." *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 1(4):154-180.
- Xiao, Y. 2005. "Applying Metacognition in EFL Writing Instruction in China." *Reflections on English Language Teaching* 6(1):19-33.
- Yanyan, Z. 2010. "Investigating the Role of Metacognitive Knowledge in English Writing." *HKBU Papers in Applied Language Studies* No. 14, 25-46.

PENGAJARAN BAHASA INGGRIS DI SD NASIONAL PLUS

Maria Yustriciasanti
Universitas Negeri Malang
chanty.yustricia@gmail.com

Abstrak

Pengajaran bahasa Inggris untuk pembelajar muda menjadi semakin populer saat ini. Pembelajar muda dalam makalah ini adalah siswa Sekolah Dasar (SD). Namun kondisi tersebut tidak diimbangi dengan peningkatan kualitas pengajaran itu sendiri. Hal ini dibuktikan dengan banyaknya masalah yang muncul dalam praktik pengajaran bahasa Inggris untuk siswa SD. Masalah-masalah tersebut antara tidak ada pelatihan khusus untuk guru bahasa Inggris SD, terbatasnya kemampuan guru bahasa Inggris untuk menggunakan berbagai macam media, metode, materi, dan teknik pengajaran bahasa Inggris, tidak ada syarat khusus bagi guru bahasa Inggris tingkat SD. Berdasarkan permasalahan-permasalahan yang disebutkan di atas, peneliti merasa perlu untuk melakukan penelitian berkaitan dengan praktik mengajar bahasa Inggris yang efektif untuk siswa SD. Peneliti menggunakan jenis penelitian deskriptif kualitatif yang bertujuan menginvestiasi implementasi pengajaran bahasa Inggris di SD Nasional Plus. Instrumen penelitian yang digunakan berupa observasi, wawancara, dan dokumentasi. Berdasarkan penelitian yang telah dilakukan, peneliti menemukan bahwa guru mempersiapkan silabus, RPP, materi dan media sebelum mengajar di kelas. Aktivitas yang digunakan selama proses belajar mengajar adalah menyanyi bersama, bermain peran, menonton video, dan dialog. Untuk meningkatkan motivasi siswa dalam belajar, guru menggunakan kata-kata pujian terhadap hasil kerja mereka, membuat cerita lucu dan membangun interaksi yang menyenangkan antara siswa dan guru. Hal ini juga dimaksudkan untuk menciptakan suasana belajar mengajar yang menyenangkan. Dalam menilai siswa, guru melakukan pengamatan terhadap perkembangan siswa, tanya jawab secara langsung, dan ulangan bersama. Guru tersebut juga memiliki kepribadian yang sesuai untuk anak SD, yaitu ramah, murah senyum, humoris, mengasyikkan, dan kreatif. Hasil dari penelitian ini diharapkan bermanfaat bagi guru bahasa Inggris di tingkat SD untuk memberikan wawasan yang lebih luas lagi tentang pengajaran bahasa Inggris yang efektif untuk siswa tingkat SD.

Kata kunci: pembelajar muda, pengajaran bahasa Inggris untuk pembelajar muda, praktik mengajar bahasa Inggris yang efektif

I. PENDAHULUAN

Pengajaran bahasa Inggris untuk pembelajar muda, dalam artikel ini adalah siswa Sekolah Dasar (SD), di Indonesia sudah dimulai sejak tahun 1993. Posisi bahasa Inggris dalam kurikulum SD adalah sebagai muatan lokal. Meski dalam kurikulum 2013, mata pelajaran Bahasa Inggris di tingkat SD dihapus, namun masih banyak sekolah-sekolah yang mengimplementasikan pengajaran Bahasa Inggris di tingkat SD bahkan ada pula yang dimulai dari tingkat Taman Kanak-kanak. Hal ini dikarenakan untuk memenuhi permintaan orang tua yang percaya bahwa Bahasa Inggris menjadi semakin penting untuk memasuki era globalisasi. Orang tua percaya bahwa anak yang belajar Bahasa Inggris sejak dini akan lebih sukses. Moon (2005)

menyatakan bahwa siswa akan mendapatkan peluang yang lebih lama untuk belajar Bahasa Inggris jika dimulai sejak tingkat SD. Hal ini dimanfaatkan sekolah-sekolah dasar untuk mengimplementasikan pelajaran Bahasa Inggris. Oleh karena itu, jumlah SD yang mengimplementasikan pengajaran Bahasa Inggris semakin meningkat dari tahun ke tahun.

Peningkatan jumlah SD yang mengimplementasikan pengajaran Bahasa Inggris tidak diimbangi dengan peningkatan kualitas pengajaran Bahasa Inggris. Hal ini dapat dilihat dari berbagai masalah yang muncul di area pengajaran Bahasa Inggris untuk siswa SD (Suyanto, 2003). Permasalahan tersebut antara lain guru mengajar struktur kalimat atau *grammar* secara langsung,

memberi tugas untuk menerjemahkan bahasa, dan memberikan tugas dengan instruksi yang tidak jelas sehingga menimbulkan jawaban yang ambigu.

Selain permasalahan yang telah disebutkan di atas, ada permasalahan-permasalahan lain yang muncul (Listya & Kamal, 2000; Suyanto, 2003; Mardika, 2008; Santosa, 2009; Kurniasih, 2011; Supriyanti, 2012). Permasalahan tersebut adalah tidak ada pelatihan atau pendidikan khusus untuk guru Bahasa Inggris yang akan mengajar siswa tingkat SD. Oleh karena itu, banyak guru yang tidak tahu bagaimana caranya mengajar para pembelajar muda sesuai dengan karakteristik mereka. Selain itu, kemampuan guru Bahasa Inggris yang sangat terbatas untuk menggunakan media, metode, teknik dan teknologi yang menunjang proses belajar mengajar di dalam kelas.

Permasalahan juga muncul dari pihak pemerintah sebagai pembuat kebijakan. Pemerintah tidak menentukan standar minimal sebagai syarat untuk menjadi guru Bahasa Inggris di tingkat SD (Supriyanti, 2012). Hal ini menimbulkan berbagai permasalahan seperti yang telah disebutkan di atas karena guru Bahasa Inggris di tingkat SD tidak memiliki latar belakang pengetahuan yang sesuai untuk mengajar anak usia SD. Banyak guru Bahasa Inggris yang mengajar di tingkat SD sering melakukan kesalahan dalam pelafalan dan hal ini akan berakibat fatal bagi siswa. Tujuan utama pengajaran Bahasa Inggris di tingkat SD adalah memberikan dasar pengetahuan agar siswa lebih siap untuk masuk ke jenjang selanjutnya. Jika pengetahuan dasar yang diberikan salah, maka akan mempengaruhi kemampuan siswa dalam menggunakan Bahasa Inggris di jenjang berikutnya.

Berdasarkan permasalahan di atas, Suyanto (2009) dalam bukunya menuliskan standar kriteria untuk guru Bahasa Inggris yang mengajar di tingkat SD. Hal ini juga didukung oleh Demiroz dan Yesilyurt (2015). Kriteria untuk guru Bahasa Inggris di tingkat SD adalah harus mempunyai pengetahuan Bahasa Inggris untuk pembelajar muda yang memadai, harus mau terus meningkatkan kemampuan mengajarnya, harus memiliki kepribadian yang baik. Kepribadian yang baik untuk guru Bahasa Inggris tingkat SD adalah baik hati, sabar, menyenangkan, humoris, kreatif, bersemangat dan ramah. Selain itu, seorang guru Bahasa Inggris untuk siswa SD juga harus mampu untuk mengelola kelas demi terciptanya suasana belajar mengajar yang menyenangkan.

Jika Standar kriteria guru Bahasa Inggris untuk siswa SD tersebut digunakan pemerintah sebagai syarat perekrutan guru Bahasa Inggris tingkat SD, tentu saja akan dapat diciptakan proses

belajar mengajar yang efektif. Namun kenyataan di lapangan berkata lain dan bisa dilihat dari berbagai permasalahan yang telah dipaparkan sebelumnya.

Berdasarkan berbagai permasalahan yang telah disebutkan di atas, guru Bahasa Inggris untuk siswa SD perlu mempelajari tentang karakteristik anak-anak usia SD sebelum melaksanakan praktik mengajar Bahasa Inggris yang efektif. Ada tiga hal yang harus diperhatikan agar bisa menyediakan pengajaran Bahasa Inggris yang efektif (Harmer, 2007; Brown, 2007; Government of Alberta, 2009), yaitu karakteristik dari pembelajar muda, cara pembelajar muda belajar bahasa, dan karakteristik setiap level dari pembelajar muda belajar bahasa baru. Tiga hal tersebut sangat membantu untuk menciptakan proses belajar mengajar yang efektif dan suasana belajar mengajar yang menyenangkan. Sehingga siswa dapat belajar Bahasa Inggris dengan baik dan sukses, mengingat bahwa Bahasa Inggris tidak termasuk bahasa sehari-hari di Indonesia.

Penelitian yang berkaitan tentang praktik mengajar Bahasa Inggris untuk tingkat SD masih jarang sekali. Ada sebuah penelitian yang membahas tentang pengajaran Bahasa Inggris untuk siswa tingkat SD. Saddia pada tahun 2010, meneliti pengajaran Bahasa Inggris di SD Unggulan AL-YA'LU Malang. Dia menemukan bahwa pengajaran Bahasa Inggris di sekolah tersebut menggunakan berbagai macam media, sumber materi, dan berbagai macam cara penilaian untuk melihat kemampuan siswa. Selain itu, guru Bahasa Inggris yang mengajar di sekolah tersebut adalah lulusan dari jurusan Pendidikan Bahasa Inggris. Pihak sekolah pun menyediakan fasilitas yang mendukung proses belajar mengajar Bahasa Inggris.

Berdasarkan berbagai permasalahan yang muncul dan terbatasnya penelitian yang membahas pengajaran Bahasa Inggris yang efektif untuk siswa tingkat SD, maka masih diperlukan penelitian yang membahas hal tersebut. Oleh karena itu, peneliti melakukan penelitian di sekolah nasional plus yang dipercaya mampu menyediakan proses belajar mengajar Bahasa Inggris yang efektif. Hal ini juga didasarkan pada kemampuan siswa yang telah lulus dari sekolah nasional plus tersebut dalam menggunakan Bahasa Inggris sangat bagus. Mereka berbicara Bahasa Inggris dengan luwes dan lancar. Serta terlihat rasa percaya diri yang tinggi dalam bercakap-cakap menggunakan Bahasa Inggris.

Penelitian ini menginvestigasi implementasi pengajaran Bahasa Inggris untuk siswa di tingkat SD dan menginvestigasi cara menciptakan suasana belajar mengajar yang menyenangkan bagi siswa. Hasil dari penelitian ini diharapkan bisa bermanfaat untuk menambah pengetahuan dan informasi bagi guru yang

mengajar Bahasa Inggris di tingkat SD agar mampu menciptakan proses belajar mengajar yang efektif. Proses belajar mengajar yang efektif akan mengantarkan siswa mencapai kesuksesan, terutama dalam penggunaan Bahasa Inggris

Berdasarkan latar belakang masalah yang telah dipaparkan di atas, penelitian ini akan menjawab sebuah pertanyaan: “Bagaimana praktik mengajar Bahasa Inggris yang efektif untuk pembelajar muda?” Berdasarkan pertanyaan ini, dibagi menjadi beberapa bagian yang akan membahas tentang persiapan mengajar, kegiatan mengajar di dalam kelas, penilaian yang digunakan, dan suasana mengajar di dalam kelas.

II. KAJIAN TEORI

Pengajaran Bahasa Inggris untuk Pembelajar Muda

Pembelajar muda adalah mereka yang usianya antara 7 sampai 12 tahun dan duduk di tingkat Sekolah Dasar (SD). Pengajaran Bahasa Inggris untuk pembelajar muda memang dikhususkan untuk mereka di usia tersebut (ICAL TEFL, 2012). Agas seorang guru mampu mengajar mereka dengan efektif, maka hal yang pertama yang harus dilakukan adalah memahami dengan baik tentang karakteristik mereka (Harmer, 2007; Brown, 2007; Government of Alberta, 2009). Ketika guru Bahasa Inggris mengetahui karakteristik pembelajar muda maka akan mampu untuk menciptakan proses belajar mengajar yang efektif. Tentu saja, proses belajar mengajar yang efektif akan mengantarkan para siswa untuk mencapai kesuksesan.

Pengajaran Bahasa Inggris yang dimulai sejak dini akan memberikan dampak positif bagi para siswa (Katsuyama, et. Al, 2008). Salah satu dampak positif itu adalah membuat pembelajar muda tetap tertarik untuk belajar Bahasa Inggris di jenjang pendidikan lebih tinggi. Namun, hal ini hanya bisa terwujud apabila proses belajar mengajar yang diberikan oleh guru Bahasa Inggris benar-benar menarik dan efektif sehingga siswa merasa akan terus tertarik untuk belajar Bahasa Inggris.

Di Indonesia, tujuan utama pengajaran Bahasa Inggris di tingkat SD adalah untuk memperkenalkan bahwa ada bahasa lain yang sangat penting dipelajari selain Bahasa Indonesia dan bahasa daerah yang ada di masing-masing daerah. Dengan memperkenalkan Bahasa Inggris kepada mereka, diharapkan para siswa mampu untuk merespon perintah dalam Bahasa Inggris, mampu berbicara dengan Bahasa Inggris, mampu mengerti teks, mampu menulis kata, frase, kalimat dan paragraf menggunakan Bahasa Inggris meski

dalam bentuk yang sederhana. Selain itu, pengajaran Bahasa Inggris di SD juga diharapkan mampu memberikan pengetahuan dasar sebelum mereka masuk ke jenjang pendidikan berikutnya (Katsuyama, 2008).

Pengajaran Bahasa Inggris yang efektif untuk Pembelajar Muda

Pengajaran Bahasa Inggris yang efektif akan memberikan dampak positif bagi para siswa di tingkat SD. Apabila pengajaran yang diberikan tidak efektif maka akan memberikan dampak yang fatal bagi mereka. Berdasarkan pernyataan tersebut bisa disimpulkan bahwa menciptakan pengajaran yang efektif sangat penting dan akan memberi pengaruh besar untuk para siswa dalam mencapai kesuksesan. Para siswa yang mendapatkan pengajaran Bahasa Inggris yang efektif akan siap masuk ke dalam kehidupan nyata menghadapi era globalisasi dimana Bahasa Inggris punya peran penting sebagai alat komunikasi. Pengajaran yang efektif akan mengajarkan mereka bagaimana menjadi kreatif, bagaimana memecahkan masalah, dan bagaimana untuk terus termotivasi dalam meraih tujuan yang telah ditetapkan.

Praktik pengajaran Bahasa Inggris yang efektif berkaitan dengan bagaimana guru Bahasa Inggris menyediakan proses belajar mengajar yang bagus untuk menarik minat siswa agar dapat menikmati proses belajar mengajar tersebut dan tetap tertarik untuk belajar Bahasa Inggris (Schindler, 2006 in Nihat, 2011). Oleh karena itu praktik pengajaran Bahasa Inggris harus menarik dengan menyediakan berbagai macam aktivitas yang menyenangkan yang telah didesain khusus untuk siswa tingkat SD. Aktivitas yang dilakukan di dalam kelas harus bermakna untuk mendukung kemampuan Bahasa Inggris. Selain itu, guru Bahasa Inggris yang mengajar siswa di tingkat SD harus mampu menyediakan input yang bermakna yang dapat mendorong siswa untuk ikut aktif berpartisipasi dalam kegiatan belajar mengajar di kelas.

Praktik mengajar Bahasa Inggris yang efektif dapat dilihat dengan mudah saat memasuki ruang kelas (Public School of North Carolina, 2006). Hal ini dapat dilihat dari materi, media, metode, teknik, dan buku yang digunakan oleh guru Bahasa Inggris dalam mengajar. Pengajaran yang efektif akan menggunakan berbagai macam materi, media, metode, teknik, dan buku sumber. Cara guru untuk memotivasi siswa agar tetap fokus pada pelajaran yang diberikan juga menunjukkan bahwa proses belajar mengajar tersebut efektif. Selain itu, manajemen kelas harus bagus. Guru harus mampu untuk mengatur tempat duduk, menciptakan

suasana mengajar yang menyenangkan, juga harus mampu untuk menjalin interaksi yang positif dengan para siswa. Apabila semua itu sudah tersedia, maka siswa akan mampu untuk menikmati dan akan tetap fokus dan tertarik untuk belajar Bahasa Inggris.

Peran Guru Bahasa Inggris untuk Pembelajar Muda

Guru Bahasa Inggris yang mengajar siswa SD mempunyai peran yang sangat penting sebagai model utama dalam menggunakan Bahasa Inggris. Hal ini dikarenakan siswa SD mempunyai pengetahuan Bahasa Inggris yang sangat terbatas atau bahkan mereka tidak memiliki pengetahuan dasar Bahasa Inggris sama sekali. Oleh karena itu, guru Bahasa Inggris sebagai penentu utama keberhasilan mereka dalam belajar Bahasa Inggris (Brown, 2007, Suyanto, 2009). Pembelajar muda sangat bergantung pada guru mereka. Mereka akan memberikan seluruh perhatian mereka kepada guru Bahasa Inggris yang mengajar di kelas. Oleh karena itu, guru Bahasa Inggris yang mengajar siswa di tingkat SD harus mempunyai kemampuan untuk pelafalan dan artikulasi yang jelas dan benar. Jika tidak, akan berakibat fatal untuk mereka. Hal ini dimaksudkan untuk memberikan pengetahuan Bahasa Inggris yang cukup dan benar untuk mereka agar siap untuk meneruskan ke jenjang pendidikan yang lebih tinggi.

Selain sebagai model utama, guru Bahasa Inggris juga mempunyai peran lain (Harmer, 2007; Suyanto, 2009; Musthafa, 2010). Guru bahasa Inggris untuk siswa tingkat SD berperan sebagai pengontrol siswa dalam belajar Bahasa Inggris, sebagai medai untuk memotivasi mereka belajar Bahasa Inggris, sebagai partisipan yang ikut bergabung dalam proses belajar mengajar, sebagai sumber ilmu, dan sebagai tutor. Ketika seorang guru mampu memerankan peran mereka dengan baik maka akan membantu guru tersebut untuk menciptakan praktik pengajaran Bahasa Inggris yang efektif.

Implementasi Pengajaran Bahasa Inggris yang Efektif

Implementasi pengajaran Bahasa Inggris yang efektif untuk pembelajar muda meliputi persiapan mengajar, dan proses pengajaran di dalam kelas (Suyanto, 2009). Persiapan mengajar dibagi ke dalam tiga bagian, yaitu: mendesain silabus dan RPP, menyiapkan materi mengajar dan menyiapkan media mengajar. Sedangkan untuk proses belajar mengajar meliputi kegiatan yang dilakukan selama proses belajar mengajar dan penilaian yang dilakukan untuk melihat kemampuan siswa dalam Bahasa Inggris.

Dalam persiapan mengajar, guru harus mampu untuk mendesain silabus dan RPP sesuai dengan karakter siswanya. Silabus dan RPP yang disusun secara efektif akan mendukung keberhasilan proses belajar mengajar di dalam kelas. Rencana pengajaran menunjukkan gambaran secara keseluruhan tentang proses belajar mengajar yang akan membantu untuk menciptakan praktik mengajar yang efektif (Hoopingarner, 2007). Oleh karena itu, seorang guru harus menyiapkan silabus dan RPP secara serius dan berhati-hati sebelum mereka masuk ke dalam kelas. Hal ini dimaksudkan agar kegiatan belajar mengajar bisa berjalan dengan baik dan sukses.

Setelah silabus dan RPP disiapkan, guru Bahasa Inggris harus menyiapkan materi yang akan digunakan untuk kegiatan belajar mengajar di kelas. Materi tersebut bisa berupa buku teks, brosur, jurnal, iklan, dan lain-lain yang berkaitan dengan materi yang akan diajarkan. Materi juga bisa berupa hasil adaptasi, adopsi, maupun menciptakan sendiri berdasarkan kebutuhan siswa.

Persiapan terakhir adalah menyiapkan media yang bisa mendukung keberhasilan proses belajar mengajar. Media sangat membantu siswa tingkat SD untuk memudahkan mereka mengerti materi yang disampaikan oleh gurunya. Kenyataan bahwa Bahasa Inggris tidak digunakan dalam kehidupan sehari-hari, hal ini menyebabkan siswa mendapatkan kesulitan dalam belajar bahasa Inggris. Maka dari itu, penggunaan media yang tepat sesuai dengan topik dan karakter siswa sangatlah membantu keberhasilan proses belajar mengajar Bahasa Inggris di kelas. Secara umum, ada tiga macam media yang bisa digunakan guru dalam mengajar, yaitu audio, visual, dan audio visual.

Proses Belajar Mengajar

Dalam kegiatan belajar mengajar ada beberapa aktivitas yang dapat memudahkan siswa belajar Bahasa Inggris. Kegiatan tersebut antara lain bercerita dan menceritakan kembali sebuah cerita menggunakan properti yang telah disediakan, mendeskripsikan sesuatu, permainan, menyanyi bersama, dan menonton video (Scott & Ytreberg, 1995; Shin, 2006; Government of Alberta, 2009). Guru bisa memilih kegiatan yang paling sesuai dengan kondisi dan kebutuhan siswa.

Dalam proses belajar mengajar, guru juga harus melakukan penilaian. Hal ini dimaksudkan untuk mengukur pencapaian siswa dalam belajar Bahasa Inggris. Selain itu juga untuk mengidentifikasi perkembangan siswa, untuk mengetahui apakah tujuan pelajaran yang telah ditentukan sebelumnya telah tercapai, untuk mengidentifikasi sikap dan perilaku siswa selama

proses belajar mengajar, dan untuk mengetahui permasalahan yang muncul selama proses belajar mengajar (Moon, 2005).

Ada beberapa macam penilaian yang bisa dilakukan oleh guru Bahasa Inggris (Scott & Ytreberg, 2001). Penilaian tersebut adalah observasi kelas, tanya jawab secara langsung, ulangan bersama, dan presentasi. Seorang guru boleh menggunakan lebih dari satu macam penilaian. Penilaian dilakukan secara terus menerus untuk mengetahui dan mengobservasi keberhasilan proses belajar mengajar (Goodwyn & Branson, 2005).

Suasana Belajar Mengajar yang Efektif

Seorang pendidik harus mampu menciptakan suasana belajar mengajar yang mendukung siswanya untuk belajar. Hal ini dapat dilakukan dengan cara membangun interaksi positif antara guru dan siswa, mendorong siswa untuk aktif berperan serta dalam semua kegiatan selama kegiatan belajar mengajar berlangsung. Guru juga harus mampu menggunakan komunikasi non verbal untuk memudahkan siswa mengerti apa yang mereka pelajari. Selain itu, ruang kelas juga harus didesain semenarik mungkin agar siswa merasa nyaman berada di dalam kelas. Desain yang cocok untuk siswa SD adalah dengan memasang banyak gambar berupa poster dan membuat ruang kelas berwarna-warni.

III. METODOLOGI

Penelitian ini bertujuan untuk menginvestigasi praktik mengajar Bahasa Inggris untuk pembelajar muda yang efektif. Jenis penelitian deskriptif kualitatif digunakan karena ingin menggali informasi secara holistik dan mendalam berdasarkan pengalaman nyata yang ada di lapangan. Rossman's dan Rallis' (2012) menyatakan bahwa deskriptif kualitatif menjelaskan dan menganalisis fenomena sosial dan memberi kontribusi dalam memberikan pengetahuan yang lebih mendalam tentang fenomena yang terjadi. Dalam hal ini, peneliti mendeskripsikan dan menganalisa praktik mengajar Bahasa Inggris yang efektif.

Penelitian ini memilih SD Bright Kiddie sebagai tempat penelitian. Sekolah ini dipilih sebagai satu-satunya sekolah nasional plus yang ada di Ponorogo. tentunya untuk mendapatkan predikat nasional plus tidaklah mudah. Harus melalui beberapa tahap agar memenuhi syarat sebagai sekolah nasional plus. Oleh karena itu, sekolah ini dipercaya mampu menyediakan proses belajar mengajar yang efektif karena telah lolos seleksi sebagai sekolah nasional plus dimana salah satu

syaratnya adalah mampu menyediakan proses belajar mengajar yang efektif.

Pemilihan subyek penelitian menggunakan standar kriteria guru Bahasa Inggris untuk pembelajar muda (Suyanto, 2009) seperti yang telah dijelaskan sebelumnya. Di SD Bright Kiddie Ponorogo ada 5 orang guru Bahasa Inggris, dari kelima guru tersebut dipilih salah satu menggunakan wawancara terhadap siswa dan Kepala Sekolah juga menggunakan hasil supervisi rutin Kepala Sekolah. Berdasarkan penelitian pendahuluan yang telah dilakukan, telah terpilih satu guru yaitu Mr. F yang memenuhi standar kriteria guru Bahasa Inggris untuk siswa SD.

Instrumen yang digunakan untuk menjawab pertanyaan penelitian ini adalah observasi, wawancara dan dokumentasi. Observasi digunakan untuk mengamati kegiatan dan suasana belajar mengajar di dalam kelas. Wawancara digunakan untuk mengumpulkan informasi lebih mendalam lagi guna mendukung observasi yang telah dilakukan. Sedangkan dokumentasi juga digunakan untuk mendukung data yang telah terkumpul menggunakan observasi dan wawancara. Dokumen yang digunakan antara lain silabus, RPP, jurnal mengajar, buku teks, dan berbagai dokumen lain yang berhubungan dengan praktik pengajaran Bahasa Inggris. Untuk mengumpulkan data utama, juga digunakan instrumen pendukung berupa petunjuk wawancara, perekam suara, *observation checklist*, dan *field-notes*.

Triangulasi metode pengumpulan data digunakan untuk memeriksa kebenaran data yang dikumpulkan. Ada tiga macam metode pengumpulan data dalam penelitian ini. Metode tersebut adalah observasi, wawancara, dan dokumentasi.

IV. TEMUAN DAN PEMBAHASAN

Hasil penelitian tentang praktik mengajar Bahasa Inggris di SD Bright Kiddie Ponorogo sebagai berikut:

Persiapan Mengajar

Berdasarkan observasi dan wawancara yang telah dilaksanakan, silabus dan RPP yang akan digunakan untuk mengajar telah dipersiapkan sebelumnya. Silabus dan RPP tersebut disusun setiap awal tahun ajaran baru dan disesuaikan dengan kondisi siswa. Sesuai dengan pernyataan Robertson dan Ackla (2000) serta Goodwyn dan Branson (2005), silabus dan RPP disusun untuk membantu guru dalam mengajar di dalam kelas dalam rangka menyediakan kegiatan pembelajaran yang efektif. Mengapa? Karena di dalam RPP tersebut tergambar seluruh kegiatan yang akan dilaksanakan di dalam kelas.

RPP disusun sesuai dengan prinsip penyusunan rencana pelajaran yang memuat tujuan pelajaran, materi, langkah-langkah-langkah kegiatan pembelajaran, cara penilaian, media yang digunakan, dan cara penilaian yang dilakukan untuk mengukur kemampuan siswa. Selain itu, RPP yang telah disusun bersifat fleksibel. Maksudnya adalah langkah-langkah pembelajaran dalam RPP bisa berubah sesuai dengan kondisi siswa yang ada di dalam kelas. Mr. F selalu membuat catatan-catatan sesuai dengan perubahan-perubahan yang terjadi di dalam kelas, sehingga semuanya terdokumentasikan dengan baik.

Materi yang digunakan sudah disiapkan oleh pihak sekolah. Materi berasal dari buku teks yang terdiri dari tiga jenis, yaitu buku pegangan guru, buku pegangan siswa dan buku kerja siswa. Untuk membantu guru dalam menjelaskan materi, Mr. F menggunakan materi tambahan yang berkaitan dari internet, baik berupa video maupun teks.

Untuk media pembelajaran, Mr. F memanfaatkan fasilitas yang disediakan oleh sekolah berupa wifi dan LCD proyektor. Mr. F memanfaatkan fasilitas wifi dan LCD proyektor didukung dengan penggunaan laptop untuk menonton video yang digunakan sebagai sarana mengajar agar siswa lebih mudah memahami materi yang sedang dipelajari. Sesuai pendapat Suyanto (2009), media pembelajaran bermanfaat baik untuk guru maupun untuk siswa. Dengan menggunakan video sebagai media pembelajaran dapat memotivasi siswa untuk tetap tertarik belajar Bahasa Inggris. Selain itu juga membantu guru dalam menjelaskan materi kepada siswa agar lebih mudah dimengerti. Dalam memilih media, guru melibatkan siswa untuk menentukan media apa yang akan digunakan. Siswa cenderung memilih video sebagai media pembelajaran.

Pembukaan Kegiatan Pembelajaran

Mr. F membuka pelajaran dengan senyum, sapa, dan salam. Hal ini dilakukan dengan penuh semangat agar siswapun memulai pelajaran Bahasa Inggris dengan semangat pula. Sebelum masuk ke materi yang akan diajarkan pada hari itu, Mr. F mengingatkan kembali materi yang telah diajarkan sebelumnya. Setelah itu, Mr. F memberikan pertanyaan-pertanyaan yang mengantarkan siswa masuk ke materi pada hari itu.

Penyajian Materi

Berdasarkan pendapat beberapa ahli (Scott & Ytreberg, 1995; Shin, 2006; Government of Alberta, 2009), ada beberapa kegiatan yang bisa dilakukan untuk membantu siswa dalam belajar Bahasa

Inggris. Kegiatan tersebut antara lain bercerita dan menceritakan kembali sebuah cerita, permainan, dialog, bermain peran, dan mendeskripsikan obyek. Mr. F memilih beberapa kegiatan dalam kegiatan belajar mengajar di dalam kelas. Bermain peran, bercerita, dialog, menyanyi dan berdansa bersama digunakan untuk membuat siswa tetap merasa nyaman dalam belajar Bahasa Inggris. Seringkali Mr. F menceritakan cerita lucu yang berkaitan dengan materi yang diajarkan. Kalimat pujian juga tak pernah lupa diberikan kepada siswa yang mau menjawab pertanyaan-pertanyaan yang diajukan. Meskipun jawaban siswa belum benar, namun kata pujian sebagai wujud rasa menghargai dan tetap memotivasi siswa agar tetap mau untuk terus meningkatkan kemampuannya dalam belajar Bahasa Inggris.

Dalam menyajikan materi, Mr. F menggunakan RPP yang telah disusun sebelumnya sebagai pedoman dalam kegiatan belajar mengajar di dalam kelas. Mr. F menjelaskan materi pelajaran sesuai dengan kondisi siswa. Metode yang digunakan pun berdasarkan kondisi siswa yang ada di kelas. Ketika siswa sudah mulai bosan, mengingat pembelajar muda memiliki *attention span* yang pendek, Mr. F mengajak siswa untuk mendengarkan lagu dan menyanyi bersama. Setelah itu, baru kembali ke materi yang harus diajarkan saat itu. Dengan jumlah siswa yang hanya sedikit, maka Mr. F bisa berinteraksi dengan semua siswa tanpa terkecuali. Hal ini membuat siswa pun menjadi aktif untuk ikut berpartisipasi dalam semua kegiatan belajar mengajar di kelas.

Penilaian juga dilakukan secara terus menerus, bukan hanya melalui test saja. Penilaian dimaksudkan untuk mengukur kemampuan siswa, melihat perkembangan siswa, mengetahui permasalahan yang terjadi selama kegiatan belajar mengajar, juga untuk mengetahui apakah tujuan pembelajaran yang telah ditentukan sebelumnya telah tercapai atau belum (Moon, 2005). Penilaian dilakukan dengan beberapa cara (Scott & Ytreberg, 2001) yaitu Mr. F mengamati perkembangan siswa dari waktu ke waktu juga mengamati permasalahan atau kesulitan yang dihadapi siswa. Selain itu untuk memeriksa kemampuan siswa, Mr. F biasanya mengajukan pertanyaan secara langsung kepada siswa, memberikan tugas untuk mengerjakan soal, mengamati kemampuan siswa dalam membaca dengan memberi tugas membaca secara bergantian, meminta siswa untuk menjelaskan materi yang telah dijelaskan secara bergantian, dan ulangan harian bersama yang dilaksanakan setiap akhir bulan. Mr. F juga tak pernah lupa untuk memberikan *feedback* terhadap jawaban siswa.

Penilaian tersebut dilakukan secara terus menerus agar (Goodwyn & Branson, 2005).

Penutupan Kegiatan Pembelajaran

Mr. F mengajak siswa untuk menyimpulkan pelajaran yang telah dilaksanakan dengan cara mengajukan beberapa pertanyaan kepada siswa tentang materi yang telah dibahas. Setelah itu, guru menginformasikan kegiatan yang akan dilaksanakan pada pertemuan berikutnya. Mr. F juga selalu memberi motivasi siswa untuk belajar di rumah tentang topik tertentu meski tidak ada pekerjaan rumah atau tugas yang harus dikerjakan di rumah, namun siswa harus tetap belajar. Pertemuan ditutup dengan ucapan salam perpisahan.

Suasana Lingkungan Belajar

Suasana lingkungan belajar mengajar sangat berpengaruh terhadap keberhasilan siswa dalam belajar Bahasa Inggris (Scott & Ytreber, 2001; Goodwyn & Branson, 2005). Menyadari akan hal itu, Mr. F selalu berusaha menciptakan suasana belajar yang menyenangkan bagi siswa. Berdasarkan Harmer (2007), suasana belajar mengajar yang menyenangkan bagi pembelajar muda adalah kelas yang berwarna-warni dan ruang kelas yang cukup untuk melakukan berbagai macam kegiatan di dalam kelas. Hal ini juga telah tersedia di kelas di mana Mr. F mengajar. Ruang kelas yang dindingnya berwarna-warni, dihiasi majalah dinding hasil karya dari siswa sendiri juga terdapat berbagai macam properti siswa yang digunakan untuk kegiatan belajar di dalam kelas seperti kamus, buku cerita, crayon, dan lain lain. Semua perabot ini dimasukkan di dalam loker yang telah disediakan. Selain loker, juga tersedia kota berwarna-warni sebagai tempat menyimpan barang-barang lain milik siswa. Ruang kelas ber-AC tentunya menambah kenyamanan siswa dalam belajar.

Selain kondisi fisik yang menyenangkan, juga harus terjalin hubungan yang harmonis antara guru dan siswa. Komunikasi nonverbal dengan siswa melalui gerak tubuh, kontak mata, tinggi rendahnya suara, wajah yang ramah dan bersemangat juga sangat bermanfaat untuk menciptakan suasana mengajar yang menyenangkan. Hal ini sesuai dengan pernyataan Brown (2007) bahwa guru harus mampu menciptakan suasana mengajar baik kondisi fisik maupun hubungan yang harmonis dengan siswa dalam rangka menciptakan suasana lingkungan belajar yang positif yang dapat mendukung keberhasilan siswa dalam belajar Bahasa Inggris. Selain itu kepribadian guru yang baik seperti ramah, bersemangat, murah senyum, humoris, kreatif juga sangat diperlukan untuk menciptakan suasana belajar yang menyenangkan.

Kepribadian tersebut dimiliki oleh Mr. F sebagai guru Bahasa Inggris siswa tingkat SD.

V. KESIMPULAN

Dari hasil penelitian yang telah dipaparkan di atas, dapat disimpulkan bahwa praktik mengajar Bahasa Inggris di SD Bright Kiddie Ponorogo sangat membantu siswa untuk meraih keberhasilan dalam belajar Bahasa Inggris. Guru mampu menciptakan kegiatan belajar mengajar yang efektif yang dibuktikan dengan berbagai aktivitas yang dilakukan selama kegiatan belajar mengajar seperti bermain peran, bernyanyi dan berdansa bersama, berdialog, presentasi. Selain itu media pembelajaran berupa video digunakan sesuai permintaan siswa. Cerita lucu, kalimat pujian digunakan untuk menciptakan suasana belajar mengajar yang menyenangkan. Berdialog dengan siswa satu per satu untuk mengetahui kesulitan siswa dilakukan secara rutin. Penilaian dilakukan dengan berbagai cara, mulai dari observasi, pemberian tugas, tanya jawab secara langsung, dan ulangan bersama setiap akhir bulan. Lingkungan kelas yang nyaman karena berwarna-warni juga fasilitas AC yang disediakan sekolah sangat mendukung kegiatan belajar mengajar yang nyaman dan menyenangkan. Kepribadian guru yang baik dan menyenangkan juga ditemukan dalam penelitian ini. Hal ini terbukti membantu siswa berhasil dalam kegiatan belajar Bahasa Inggris dibuktikan dengan rasa percaya diri siswa yang tinggi untuk berbiacara menggunakan bahasa Inggris. Selain itu siswa SD Bright Kiddie sering menjuarai lomba-lomba Bahasa Inggris, seperti telling story, spelling-bee, dan olimpiade Bahasa Inggris. Hasil dari penelitian ini diharapkan bermanfaat bagi guru bahasa Inggris di tingkat SD untuk memberikan wawasan yang lebih luas lagi tentang pengajaran bahasa Inggris yang efektif untuk siswa tingkat SD.

REFERENSI

- Brown, H. Douglas. 2007. *Teaching by Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy (3rd Ed)*. New York: Pearson Education.
- Demiroz, H. & Yesilyurt, S. 2015. *Effective Foreign Language Teaching: Perceptions of Prospective English Language Teachers*. Universal Journal of Educational Research 3(11): 862-870.
- Goodwyn, A.& Branson, J. 2005. *Teaching English A handbook for Primary and Secondary School Teacher*. New York: Routledge Falmer.
- Harmer, Jeremy. 2007. *The Practice of English Language Teaching (4th Ed)*. New York : Pearson Education.

- Hoppinggarner, Dennie. 2010. *Best Practices: Teaching English in Yilan*. Taiwan: Fullbright Taiwan Foundation for Scholarly Exchange.
- ICAL TEFL. 2012. *Teaching English to Young Learners*. (Online), (<http://www.icaltefl.com/teaching-english-to-young-learners>) retrived August 8, 2016.
- Katsuyama, H., Nishigaki, C., & Wang, J. 2008. *The effectiveness of English teaching in Japanese elementary schools: Measured by proficiency tests administered to seventh-Year students*. RELC Journal, 39 (3), 359-80.
- Kurniasih, Eka. 2011. *Teaching the Four Language Skills in Primari EFL Classroom: Some Consideration*. *Journal of English Teaching*, V1, Number 1, 70-81.
- Listia, Rina and Sirajuddin Kamal. 2008. *Kendala Pengajaran Bahasa Inggris di Sekolah Dasar*. [Online] Available: <http://www.pbingfkipunlam.wordpress.com/2008>
- Mardika, I Nyoman. 2008. *Pengembangan Multimedia dalam Pembelajaran Kosakata Bahasa Inggris di SD*. Thesis. Universitas Negeri Yogyakarta.
- Moon, Jayne. 2005. *Children Learning English*. Machmillan Heinemann : English Language Teaching.
- Musthafa, Bachrudin. 2010. *Teaching English to Young Learners in Indonesia: Essential Requirements*. Educationist: Vol. IV no. 2.
- Nihat, Suleyman. 2010. *Theory-practice dichotomy: Prospective Teachers' Evaluation about Teaching English to Young Learners*. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(2), 22-53.
- Public School of North Carolina. 2006. *Best Practices: A Resources for Teachers*. Departmenet of Public Instruction: Elementary Division.
- Robertson, C & Ackla, R. 2000. *Action Plan for Teachers: A Guide to Teaching English*. UK: British Broadcasting Corporation.
- Rossmann & Rallis. 2012. *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research (3rd editions)*. United State of America: Sage Publication, Inc.
- Saddia. 2010. *The English Instruction at Fourth Grade of SD Unggulan Al-YA'Lu Malang*. Unpublished Thesis. Malang: State University of Malang.
- Santoso. 2009. *The Practice of Teaching English at Elementary Schools in Situbondo*. Unpublished Thesis. Malang: State University of Malang.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. 2005. *Teaching English to Children*. Longman: Addison Wesley Publishing Company.
- Supriyanti N. (2012). *Challenges in Providing Trainings for English Teachers of Elementary Schools*, *Journal of Education and Learning*. Vol.6 (3), 161-166.
- Suyanto, Kasihani, K. E. 2003. *Inauguration Speech as a professor in ELT Methodology*. Malang: Universitas Negeri Malang.
- Suyanto, Kasihani, K. E. 2009. *English for Young Learners*. Jakarta: Bumi Aksara.

BILINGUAL TEACHERS' BELIEFS: WHAT THEY PERCEIVE AS CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN TEACHING TERTIARY BILINGUAL PROGRAMS IN INDONESIA

Hilda Cahyani

State Polytechnic of Malang, Indonesia
hcahyani@yahoo.com

Abstract

The practice of bilingual education cannot be separated from teachers' socioculturally situated perspectives. Teachers as local actors are performing their professional work in the context of existing resources and political intention. This paper reports some of the results of a study conducted in tertiary bilingual classrooms in Indonesia which demonstrates teacher cognition i.e. their beliefs and attitudes in using a combination of English and Bahasa Indonesia as the medium of instruction to teach content subjects. The data were collected from nine bilingual content teachers through one-on-one interviews included stimulated recall; and focus group discussions. The study found that teachers had cultural awareness which led a way to use languages for making content comprehensible. They perceived bilingual instruction as an important medium for global education and took it as a duty even though they lacked support. By integrating their knowledge, beliefs and experience, the teachers enacted their tasks in teaching the program. They acknowledged that the bilingual program as an arena of professional development and a forum to upgrade their English; but still they needed more pedagogical training of teaching bilingual program which would coherently and strategically fitted the Indonesian classrooms, such as integrating learners' home language.

Key words: beliefs, attitudes, tertiary bilingual programs, Indonesia.

I. INTRODUCTION

Teacher is one of the most important resources in education. Nowadays research on teachers have been conducted in various different perspectives. One of which is teacher cognition or teachers' beliefs. Even though studying teachers' beliefs and attitudes can provide significant insights for several aspects of education (Zacharias 2005) not many studies in Indonesia, especially in tertiary level, have looked at teachers' beliefs on their practices. We know that language is a communication tool that is used by teachers in performing their tasks. Nowadays in Indonesia, English has become more and more important. As what we see in education field, bilingual program which administers the use of English and Bahasa Indonesia as the Medium of Instruction (MOI) is more attracting students since it offers instrumental advantages to the students. Therefore, content subject teachers in tertiary levels nowadays are required to be able to teach bilingual instruction.

As what happened in one vocational tertiary institution, called a State Polytechnic located in East Java, bilingual program has run since 2010. There were some situations which the writer

who is also the teaching staff at that institution had notice which are articulated as follows:



Figure 1.1 The circumstance of bilingual program at one tertiary institution in Indonesia

The figure demonstrates that from the initial observation done by the researcher, teachers faced various challenges. Despite the fact that there was no clear policy indicating how much the language proportion between English and Bahasa Indonesia is, the teachers performed their tasks as what they could. However, some of them were

anxious when they were expected to explain the content subject by using English. They were sometimes feeling burdened.

This condition describes how those bilingual teachers as local actors are performing their professional work in the context of existing resources and to perform their tasks based on the requirement. Investigating teachers' beliefs and their practices is vital in order to investigate how teachers' beliefs affect their routines, functions, and relationship with students (Richard 1998).

Therefore, this paper seeks to investigate the bilingual teachers' beliefs and attitudes about their experience in using a combination of English and Bahasa Indonesia as the medium of instruction to teach content subjects. By doing such investigation, this paper will develop our understandings about beliefs and attitudes of bilingual teachers in performing their tasks on transferring knowledge as well as supporting the students English language development. Besides, this study is also expected to fill the gap of research in teachers' beliefs which are still rare until now.

II. LITERATURE REVIEW

2.1 Beliefs and attitudes

Beliefs and attitudes have been considered as different mental behaviors by some experts. Take, for example Allport (1967, p.8) who defines attitudes as "mental and neural states of readiness, organised through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individuals' response to all objects and situations with which it is related." If attitude is perceived as an individual response to specific situations, beliefs, on the other hand, are what individuals consider to be true in which the feelings are implicit, strong and emotional. Borg (2011, p. 370-371) argues that beliefs are providing a basis for an individual to take and action, and with such beliefs individuals are sometimes having a resistance to change." The definition above then identified what Richardson (1996, p. 102) remarks that attitudes and beliefs are "a group of constructs that name, define, and describe the structure and content of mental states that are thought to drive a person's actions." In short, attitudes are closely related to beliefs even though beliefs are seen as a stronger viewpoint that leads somebody to take an action which an individual feel resistant to change this standpoint.

2.2 Studies on teachers' beliefs

In the past decades, the research body exploring beliefs has grown rapidly (e.g. Bernat & Gvozdenko 2005; Northon, Richardson, Hartley, Newstead, &

Mayes 2005; Borg 2006) and has been investigated in various research paradigms. Northon et al. (2005, 28) reported that teachers' beliefs in teaching are "context-dependent and that an individual teacher may hold two or more conceptions of teaching simultaneously". This study reported on quantitative and qualitative results. The quantitative evidence informed us that teachers' intentions were driven from their knowledge transmission rather than their beliefs. The qualitative results indicated there was discrepancy between beliefs and intentions in which problem solving was related to learning facilitation and knowledge transmission. Teachers might share similar beliefs about their teaching practice, however their intentions could be different especially in their use of problem solving.

A prominent scholar of teachers' beliefs is Simon Borg (2006, 2009, 2011) who posits the term 'teacher cognition'. Borg (2006) reported that language teachers are perceived to be distinctive in terms of "the nature of the subject, the content of teaching, the teaching methodology, teacher-learner relationships, and contrasts between native and non-native speakers". This uniqueness has a close reference to their local context rather than the global one.

Phillip and Borg (2009, p. 380) argue that studying teachers' beliefs or teacher cognition should not only focus on tensions and differences, it needs to also gain some understandings of the possible reasons behind those tensions. Therefore, research employing qualitative methodology which results some recommendation in the area of teachers' professional development and teacher education programmes needs to be fully explored.

In Indonesia, research on beliefs has been a growing interest. Hawanti (2014, 162) conducted a study to investigate how teachers' knowledge and beliefs influenced the language policy implementation in Indonesia. This study found that without official curriculum, teachers were difficult to develop their knowledge and beliefs. By only relying on textbooks, Indonesian teachers implemented their duties.

Another study reported by Floris (2011, 22; 2013, 4) revealed that language teachers had some beliefs that the ideal language teachers were native speakers from inner circle countries (English-speaking countries) because these teachers give standard model, however this needs to also constitute with their sufficient teaching skills and educational background. The use of authentic materials was regarded too time consuming and teachers were giving intensive language feedback such as explaining grammar rules, checking

students' works and giving students correction feedback. Shortly, research on teachers' beliefs in Indonesia have seen how teachers perform their practice as related to policy and other-related components. This should be further explored to gain more insights of this field.

III. METHODS

3.1 Context

This study was done at one tertiary level bilingual program in Malang, East Java, Indonesia. The bilingual classes were implemented at two departments i.e. Accounting and Business Administration. Teachers used a combination of Bahasa Indonesia and English in teaching content subjects.

3.2 Data sources

The data were taken from several data sources. First, classroom observations with video and audio recorder were conducted in three bilingual classes for over one semester. Second, six teachers were involved in one-on-one interviews. Each interview took approximately 60 minutes. Third, focus group discussions were done for 90 minutes with 7 teachers who partly took part one-on-one interview. All teachers were the teaching experts in Accountancy and Business Administration and had mastered their disciplines.

3.3 Data analysis

The data from video observation was selected from 15 scenes containing beliefs and attitudes. The selected scenes were then transcribed and translated from Bahasa Indonesia to English. After displaying the data for several times, some themes were found. The data were then classified into a clustered summary tables (Miles & Huberman 1994, 183) and categorised into the themes which had been identified.

IV. FINDINGS AND DISCUSSION

4.1 Findings

The results of this study fell into some following issues on teachers' beliefs and attitudes about: students' language competence, the language that teachers used in class, materials, teaching approach, language feedback, and bilingual teaching.

1. Students' language competence

Teachers saw that most of students of the bilingual program did not have sufficient English competence which consequently made them passive in class. Teachers mentioned it in this following excerpts:

I haven't seen them ask questions in English, always in Bahasa Indonesia. So there are two possibilities here, they actually can speak but they are not brave or they really cannot speak so they are not brave. (T8 FGD)

Teachers acknowledged that some cultural issues could also affect the students' passiveness i.e. shyness. Eastern students were regarded to be less brave to express their ideas because they were afraid of making mistakes, and getting critiques from teachers and their classmates.

2. The language that teachers used in class

Teachers admitted that they dominantly used Bahasa Indonesia but they take into account of the students' language level and the classroom situation. In the first meeting, teachers commonly did a pre test to gain some information about students' language level. This was usually done in written or spoken e.g. from the oral introduction that the students did in English. The information about the students' level of English was then used to identify how much the language proportion the teachers used in the classroom, considering there was not a blue print. In the interview a teacher said:

I have to see the students' mood, their responses, and their expression. It is really conditional. Well..[smiling] if I teach them in the afternoon when they are already exhausted, they make less response. So if I use more English, they won't get anything (T5 interview)

Initially teachers had a high expectation to use more English in the classroom which was then practically different. They could use Bahasa Indonesia twice or three times than they expected. This flexibility was mainly due to the classroom condition.

3. Materials

In using academic resources, one of which is material, teachers usually chose resources in Bahasa Indonesia rather than in English. To them, the access to materials in Bahasa Indonesia is easier and cheaper.

I deliver the materials in English so by having modules in Bahasa Indonesia, students will more easily understand the lessons. (T1 interview)

The excerpt above informs us that the material the teacher used was in Bahasa Indonesia but the language instruction was delivered in English. Therefore, teachers were more focused on the

students' understanding of the subject. The point is more to put the practical use of the material. Teachers were aware of the students' needs of English Accounting terminology so that they could read Accounting journals. Some of them gave the students tasks to write bilingual Accounting journal:

I ask the students who write Accounting journal to include the Indonesian terms as well. Since some of them may work also in local companies which require them to make a journal in Bahasa Indonesia. I'm afraid if they are only given in English, they won't know the Indonesian terms (T2 interview)

Another issue with material is the cost consideration. Teachers mentioned that the price of English textbook could be ten times more expensive from the Indonesian ones. Consequently, they felt guilty when asking the students for purchasing the book. They further stated that learning from authentic materials is tough:

Accounting is difficult, I myself feel it was hard to learn pure Accounting language in English textbook because my area is not purely Accounting. (T4 Interview)

In short, teachers found that using authentic materials sounds ambitious. Therefore considering cost, availability, and language competence; using materials in first language is more doable.

4. Teaching approach

Teaching approach is a method on how teachers make students engaged with classroom activities as well as create situations where students can learn and develop. In teaching this program, some teachers employed *local knowledge* i.e. using Indonesian words as a special term to describe teachers' explanation. For example as what Teacher 5 (T5) described in the interview and what she did when explaining the lesson:

I cannot find the English word for **rentenir**. I just could not find the translation *rentenir* in English and there is no terminology *rentenir* in Accounting. (T5 stimulated recall)

... modal asing itu adalah modal yang diperoleh (foreign capital is the capital you get) from external. It can be from bank, it can be from investors, it can be from **rentenir** (loan shark) [giving funny expression]..whatever. (T5 observation)

The word *rentenir* is a local word which was deliberately used by teacher to create a context where the students can easily understand. Teachers might know the English term of *loan-shark* which is semantically not far away from the original meaning of the word *rentenir*.

5. Language feedback

Some teachers believed that giving language feedback is generally discouraging. Some of them almost did not give language feedback such as grammar. However, they knew the need of giving feedback particularly on terminology in the students' fields, such as what Teacher 5 (T5) described as follows:

I almost do not give language feedback. It's good if they have a will to speak English. But when I see they made a mistake, in pronunciation especially for a common word, or important terms such as company, fixed assets. I will correct them. (T5 interview)

Teachers were aware of the need of giving language feedback, however not all were necessary to be given since, as what one teacher said, it would be discussed in English class. They were more focused on giving language feedback related to English terms on how to understand the meaning to use them in proper contexts, and to say them in the right pronunciation.

6. Bilingual teaching

Teachers had different expectation and motivation for teaching this program. Ones who support the bilingual teaching believed that it is a forum for their professional development and to upgrade their English. By using English for teaching, which means teachers can maintain their English. On the other hand, those who were oppose to it think that it is a distractor for content-subject learning. Teachers having this point of view admitted that students would not understand the lesson when the medium of instruction is done in English. One teacher stated as follows:

But I myself think that I find it is already difficult to understand the subject in English, let alone the students, I decided to deliver the lesson in Bahasa Indonesia (T7 FGD)

Our students should have **critical thinking**. It will be so much regretted if they cannot read or see the accounts in detail just because they need to make or read the accounts in English. I am sure they can't do it for English accounts. (T7 FGD)

The excerpts above indicated that first language would work best for content learning. Teaching using English would hamper the students' understanding and even the students' analytical development. Some teachers, thus, did not agree to use bilingual instruction in teaching this program.

4.2 Discussion

The findings on teachers' beliefs and attitudes have identified that this bilingual teaching had been embedded in the context and existing resources (Prinsloo, 2012), such as how teachers used Indonesian resources instead of the authentic materials in English; and how much the proportion between English and Bahasa Indonesia should be used in the classroom. They perceived classroom as an adaptive system (Burns 2011), in which they could always adapt the requirement for using the bilingual instruction with the classroom situation.

The way teachers avoided giving general feedback for English, and focusing only on special terms shows that meaning making is more important (Creese 2005) rather than passing the language feedback as it could only demotivate their spirit to learn. This result is different from Floris' study (2011, 2013) which found that language teachers gave substantial grammar feedback. Since the purpose of teaching in our study is to deliver content subject, teachers have put emphasis on students' understanding rather than language development.

Teachers' using an instance of a local concept such as *rentenir* was intended to develop the students' local funds of knowledge (Moll, Amanti, & Gonzales 1992). The practice of using language as a powerful communicative unity is to make a familiar concept in culturally unfamiliar concept (Cahyani, de Courcy, & Barnett 2016).

We have noted that bilingual teaching is seen from positive and negative perspectives. The supporters of bilingual teaching took it as an arena for their professional development as well as for maintaining their English. This shows that teachers as 'learners' who still embrace learning (Kwo 2010). In short, teachers integrated their skills and experience with what they believed which later also shaped their attitudes in performing their actions.

V. CONCLUSION

The bilingual classroom teachers have transformed and adapted resources and methods flexibly and creatively for their teaching. Even though they acknowledged the bilingual program as an arena of professional development, they need a forum to upgrade their English; and also need more

pedagogical training of teaching bilingual program which would coherently and strategically fitted the Indonesian classrooms, for example by integrating learners' home language (Zacharias 2013). In doing so, they need to also support students' language development.

REFERENCES

- Allport, G. 1967. Attitudes. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 1–13). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Bernat, E. and Gvozdenko, I., 2005. Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications and new research directions. *TESL-EJ (Teaching English as a Second or Foreign Language-Electronic Journal)* 9.1, pp.1-21.
- Borg, S., 2006. The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), pp.3-31.
- Borg, S. 2011. The Impact of In-Service Teacher Education on Language Teachers' Beliefs', *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, vol. 39, no. 3, pp. 370-380.
- Burns, A. 2011. Classroom as complex adaptive systems: A relational model. *TESL-EJ (Teaching English as a Second or Foreign Language-Electronic Journal)* 15.1, pp.1-25.
- Cahyani, H., de Courcy, M. and Barnett, J., 2016. Teachers' code-switching in bilingual classrooms: exploring pedagogical and sociocultural functions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp.1-15.
- Creese, A. 2005. *Is this content-based language teaching?* *Linguistics and Education Journal* 16, pp. 188-204.
- Floris, F.D., 2011. Teachers' Beliefs about Teaching English to Adult Learners Studying in Language Courses. The 5th International Seminar. Satya Wacana, Christian University. Surabaya, Indonesia.
- Floris, F.D., 2013. Exploring teachers' beliefs on the teaching of English in English language courses in Indonesia. *Philippine ESL Journal*, 11, pp.4-23.
- Hawanti, S., 2014. Implementing Indonesia's English language teaching policy in primary schools: The role of teachers' knowledge and beliefs. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(2), pp.162-170.

- Lin, Z. 2013. *Language teachers' attitudes, beliefs, professional knowledge, and views on professional development: An exploratory study at a preschool TEFL setting*. TESOL Journal 4.1, March, pp. 55-82.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Los Angeles: SAGE.
- Moll, L. C., C. Amanti, D. Neff, and N González. 1992. "Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms." *Theory into Practice*, 31: 132–141.
- Norton, L., Richardson, T.E., Hartley, J., Newstead, S. and Mayes, J., 2005. Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher education*, 50(4), pp.537-571.
- Phipps, S. and Borg, S., 2009. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), pp.380-390.
- Prinsloo, M. 2012. *What Counts as English?* In *English a Changing Medium for Education*, vol. 26, eds. C Leung & BV Street, *Multilingual Matters*, pp. 22-40.
- Richards, J.C. 1998. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, V. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102–119). New York, NY: Macmillan.
- Kwo, O. 2010. *Teachers as learners: Critical discourse on challenges and opportunities*. Springer Netherlands.
- Zacharias, NT. 2005. Teachers' beliefs about internationally-published materials: A survey of tertiary English teachers in Indonesia. *Regional Language Centre Journal* 36.1, pp.23-37.
- Zacharias, NT. 2013, *Navigating through the English-medium-of-instruction policy: voices from the field*. *Current Issues in Language Planning*, pp. 1-16.

THE UNDERLYING THEORY OF DEVELOPING THE ENGLISH SYLLABUS FOR THE SPECIFIC GOAL OF THE COURSE

Aly Imron

Politeknik Negeri Malang
mrallyimron@yahoo.com

Abstract

Syllabus is the basic tool used by the teacher in the teaching learning process. It is designed and done for the sake of both teacher and students goal in order that the teaching is in line with the rule of the course, that is, the achievement of the teaching process in conducive ways. Therefore, it is important to note that there are some requirements to fulfill in designing the syllabus that is appropriate with the needs of students' proficiency, that is, precise, practical, and usable. Therefore, it is necessary to pay attention to the criteria of procedures used in describing the content. Meanwhile, the developing the English syllabus needs some steps to realize the framework in order to be easy to follow explicitly, pragmatically, and efficient pedagogically as discussed by Yalden (1984). The model used covers: 1. Doing needs survey; 2. determining the goal of the course; 3. choosing the syllabus type; 4. Jotting down the proto syllabus; 5. writing the product syllabus 6. Verification from the expert and rerevise; and 7. Implementation the procedure in the class and revise the product.

Keywords: syllabus, theory of syllabus

I. INTRODUCTION

In an ESP class, lecturers concern with specific learners in order that they can study the language for the sake of professional aims. The syllabus designer should consider that learner is as the primary goal. In reality, there are some models of syllabus used in the class considered as the suitable syllabus in the classroom. It is in line with Kranke's idea (1987:6-7) that the syllabus should be taken as four following items: (1) the goal of the program; (2) the teaching learning strategies or activities; (3) the instructional materials, and (4) the assessment, which is used to know if the goal has been achieved or not. Consequently, the syllabus designers have to involve the four items in their syllabus design.

It cannot be avoidable that the teaching of English for specific purposes is considered as the main priority given in a university level linier with science and technology, trade and commerce, administration, diplomacy and law. Bhatia (1986: 10) considered two elements deals with the students' needs relating with the English being studied. First, the focus of methodology used, that is, needs analysis, content orientation, and taking of communicative methodologies in the classroom. Moreover, he suggests that the goal of needs analysis is to limit and focus the syllabus on a chosen range of language elements and a specific set of a language usage. Therefore, the student is not obliged to know more the whole system of a specific language before he can use it for various usages. Language elements must be broken-down

from the chosen and subordinated to the specific needs of the learner. With that treatment, the students can make any progress in language achievement by knowing the specific ways, for instance, immediate need satisfaction and relevance.

Second, content of the course shows the target language behavior faced by the students in their study from the teacher's specialist. It is suggested that the material used in ESP should be considered with the cooperation of English teacher and teacher's specialist. Then, the teacher also knows, for instance, the characteristic of students' will, dreams of their study as well as a group of their study.

Finally, due to the up-to-date communicative teaching methodologies, it is recommended to see them in line with the historical development of language methods in recent time. Besides, it is also important to know and the policy of educational system in the country from elementary to university level. Briefly, methodology and content must be judged into the practical activities: 1. teaching of language as the main point; 2. teaching of language system on the basis of a grammar based syllabus; 3. teaching spoken activities, with a functional syllabus; and 4. Teaching specific language skills, based on a needs analysis of language use and subject content.

Suppose the English is as way of expressing of giving instruction and teaching learning English process, the contents have to refer to scientific and

core of English. Therefore, four English skills must be able to combine in order to be practiced in very communicative ways. Therefore, the student would, through reading and listening, learn to recognize and discuss communicative functions along with formal and informal, appropriate and inappropriate, acceptable and unacceptable. With listening and reading, the student would be able to know the language kinds and their specific contexts of use; these kinds may be identified by use of different words, sentence patterns and paragraphs.

For the students studying in university can be grouped into two types: (a) those who need communication and hopefully they are fluent in the language mastery, and (b) although studying in short course, they have a clear goal. Briefly, the first category refers to the hope that they can use English in the workplace whether they are professional or not. Therefore, the designer has to plan the education based on the educational background and the language (Dubin and Olshtain, 1987: 8-9).

In professional education, students are considered to be particular one that they learn English as a way of professional person. The characteristics of the students can be a tendency to design a appropriate syllabus choice of students' needs with many options of several types of English syllabus that affect the choice of the curriculum or syllabus design. (Khranke, 1987:6-7).

II. MODEL OF DEVELOPMENT

The model of development derives from Language Program Development (Yalden, 1987:88-89). The reasons are, first, it impresses the order of designing an object started with need surveys as the fundamental thought to get the original source. As an impact, the design should be arranged based on the chronological order. Second, the steps of the order can be described clearly, so that it gives the meaningful process. At last, this model can inspire in designing and developing the syllabus, teaching materials, selection and implementation of strategies, preparation of teachers, the production of lesson plan, and the overall evaluation of the program. To the needs of this paper, it deals with the syllabus making consisting of: Stage 1: Conducting the needs survey; Stage 2: Determining the goal and objectives of the course; Stage 3: Selecting the syllabus type; Stage 4: Writing the proto syllabus; Stage 5: Writing the pedagogical syllabus for the students of Electrical Engineering Study Program; Stage 6: Verifying with the experts and revising, and Stage 7: Implementing the classroom procedure and revising the final product

III. THE PROCEDURE OF SYLLABUS DEVELOPMENT

Step I: The Needs Survey
 Step II: The Description of the Purpose
 Step III: The Selection of the Syllabus Type
 Step IV: The Production of the Proto-Syllabus
 Step V: Writing the Speaking Syllabus
 Step VI: The Experts Validation
 Step VII: The Implementation of Classroom Procedure

IV. THE NEEDS SURVEY'S POINT OF VIEW

In this step, the researcher has to present the item that supports the framework of syllabus design. Presenting the items makes the project can run smoothly, even it leads the researcher to achieve the logical manner in developing and designing the syllabus with the guideline given. The needs' survey component consists of

1. The questionnaire for the Alumni is considered with the total opinion from the alumni who have already taken the subject.
2. Interviews the language specialist meaning that the researcher should spend the time to know much about the teacher's opinion about the subject, students, teacher-teacher's communication. Another aspects that must be browsed, for instance, (a) the ways how speaking should be taught and the relationship with other skills in an English program, (b) notions of English problem, (c) which language skill and study skills should have priority in an English course, (d) attitudes to various methods of teaching different language skills, (e) notions concerning students' English language needs in terms of skills in workplace, and (f) experience and evaluation of the use of various aids in teaching different language skills. Besides, the researcher also develops the materials of the interviews to meet the demand of appropriate syllabus.
3. Interview with the Subject Specialist means to collect information concerning the suggestions, comments and opinions of the language concerning with the goal of teaching English, the kind of jobs given to the students, the interlocutors of the students, (4) the means of communication used by the students, (5) the topics usually used by the students related to the alumni's job, (6) the field of the students do in English when they are working, (7) the interlocutor of alumni in the real workplace, (8) the field of alumni do, for example, in face to face communication, telephone, writing, (9) the efforts to make the students success towards their careers, (10) the importance of reviewing the existing syllabus, (11) the conducive

atmosphere between the lecturers-students, students-students, students-administrative staff, and (12) the quality of entrance behavior input. The data collected from the questionnaires and interview in the needs analysis are analyzed descriptively using the analytic induction procedure (Bogdan and Biklen, 1982:66). This procedure is employed when some specific problem, question or issues that is well suited to the focus of research to be gathered and analyzed to develop the descriptive model to describe the actual needs in the target situation.

4. Documents are important to cover since it is the blueprint and the guideline of the teaching material and policy in the institution. In addition, the document collections give meaningful information about the existence of the department such as the vision and mission of the study program in specific way.

The procedure of syllabus development is necessary to understand for the researcher in order to conduct the process of the research by presenting, first, needs survey as the main priority in designing the program. Second, the description of the purpose with the essence of the goal and objective's formulation that determine the selection of the appropriate syllabus. Third, the Selection of the Syllabus Type as the continuation of the purpose's description whether it is structural functional syllabus, structural and functional syllabus, variable focus syllabus, functional syllabus, fully notional syllabus, or fully communicative syllabus. It likely uses proportional syllabus when the formulated purposes do not suit with any of the syllabus type. Because as stated by Yalden (1987) there is no single model design that is universally agreed upon. Various combinations are possible and of course, one type dominates, while the other types may be combined with the dominant type. Fourth, the Production of the Proto-Syllabus that covers the description of the language and the language use to be taught in the program. The purpose of it is to provide the scopes to be covered and the order of items to be taught. These might include general notions and specific topics, communicative functions, discourse and rhetorical skills, set of roles, communicative events, etc. Furthermore, the second set of the checklist proposed by Yalden (1987:167-173). Fifth, Writing the Speaking Syllabus that involve related components of teaching and learning that are involved in the form of the objective, the methodology, the material and the evaluation. Besides, the syllabus also produces the teaching technique, the exercises, the model of teaching material and

the lesson plan as well as providing the weekly schedules. Sixth, the experts validation is needed since s/he can give the opinion how it should the syllabus be designed, planned and done. Seventh, the Implementation of Classroom Procedure that presents lesson plans, for instance, is shown to the expert to be asked the comment from him/her if it is already appropriate, usable, or not.

Briefly speaking, the researcher is suggested to do the following steps in order that the action is running well consisting of first, model of instructional material in the form of lesson plans. Second, interviewing the assigned teachers to have the valuable feedback to improve the proposed syllabus. Third, the proposed syllabus is ready to be implemented in the classroom and is ready to be tried-out in the real classroom. Finally, the researcher asks the opinions, suggestions or comments from ESP teachers or students assigned to improve the final product. However, if the activity in the try-out still finds some inappropriateness, the correction of the proposed syllabus is conducted repeatedly to attain sustainability the proposed syllabus.

V. CONCLUSION

It cannot be avoided that designing an English syllabus should be considered as the important role in preparation of the teaching learning process especially for the specific goal of the course. Besides, designing the syllabus should follow the procedure of pouring the idea into the product of syllabus to make sure that the syllabus precise and concise.

REFERENCES

- Bathia, Aban Tavabia. 1986. *Communicative language skills and ESP*. In Peterson, Pat Wilcox. 1986. (Ed). *ESP in Practice*. Washinton D.C: English Language Program Division.
- Borg, W.L. et al .1983. *Educational Research*. USA: Longman.
- Dubin, Fraida and Olshtain, Elite. 1986. *Course Design*. USA: Cambridge University Press.
- Hutchinson, Tom and Waters, Alan. 1987. *English for Specific Purposes*. Scotland: Cambridge University Press.
- Kranhke, Karl. 1987. *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Yalden, Janice. 1987. *Principle of Course Design for Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Yalden, Janice. 1987. *The communicative Syllabus*. Canada: Prentice Hall

ESP TEACHER'S PERCEPTION AND PRODUCTION OF REQUESTS

Oktavia Widiastuti, M.Pd

Universitas Kanjuruhan Malang
widiastuti_oktavia@yahoo.com

Abstract

This study aimed at investigating Indonesian ESP interlanguage request behaviors in terms of both perception and production of requesting acts. Data were selected from eligible subjects with some criteria, i.e. ESP teachers who had been teaching in vocational schools and universities. The design used in this study is descriptive research. Both quantitative and qualitative analyses were employed. Data for analysis consisted of 1950 perception responses collected through six-point Scaled-Response Questionnaire (SRQ) and 659 production responses obtained through Discourse Completion Task (DCT) and Role-Play in which degree of Imposition, Status, and Distance were contextual factors embedded in each situation. Some important findings were obtained. Regarding the perception data, most ESP teachers in this study were aware of the difference between English native-speaker's culture and Indonesian culture. Yet, in terms of the teaching and learning process in the classrooms, only few teachers apply the curriculum and understand well what and how to teach ESP with regard to pragmatic competence. In terms of strategy preference, most of the responses found in both DCTs and Role-Plays show that Indonesian teachers tended to employ conventionally indirect strategy, namely query preparatory as 86. 3% found in DCT and 67. 8% found in Role-Play.

Key words: ESP teachers, request perception, request strategy

I. BACKGROUND OF STUDY

Some research findings; Gabriele Kasper as stated in Eslami-Rasekh (2005: 200), Santi (2009: 107), Grace (2007), He (2006), Cohen & Ishihara (2009: 1) stated that ESP teachers and English teachers' producers should have internal evaluation so that English for Specific Purposes Language Teaching could improve. So far, the researcher herself has found less research investigating either teacher's pragmatic awareness or how ESP teachers develop students' pragmatic competence in the classroom, particularly in the Indonesian context.

On the other hand, speech acts, one branch of pragmatics, is a widely-used topic in interlanguage pragmatic research. Research in interlanguage pragmatics has much been conducted to investigate the area of speech acts, such as apologies (Blum-Kulka, et al., 1989; Olshtain & Cohen, 1983; Mir, 1992; Moehkardi, 1993; Shih, 2006), compliment responses (Wu, 2006; Al Falasi, 2007; Yu, 2007), requests (Blum-Kulka, et al., 1989; Keovilay, 1993; Moehkardi, 1993; Janarto, 2000; Chen, 2006; Syahri, 2007; Siu, 2008), and so on. Those studies are not only interlanguage as they are but also cross-cultural, comparative studies.

A request is one speech act that mostly occur in daily interaction since much of what people do in communication revolves around their desire to get someone else to do something (Carroll, 1986). According to Brown & Levinson (1987), a request, by definition is face-threatening because it involves an imposition toward the addressee, thus it is necessary to employ an appropriate strategy in performing requests in order to mitigate the imposition and avoid losing face. Hence, requests are considered a noteworthy topic to be investigated in the area of Interlanguage Pragmatics.

With regard to English Language Teaching in the ESP context, it is clear that pragmatic competence should be developed within ESP classrooms since English, as the target language being learned, is not widely exposed in daily interaction. Therefore, teaching how requests are performed cross-culturally in an appropriate way is quite needed to avoid misunderstanding or rudeness in cross-cultural communication.

To the researcher's knowledge, how requests are realized by Indonesian learners of English has been under researched. The researcher is aware of only three previous studies dealing with

interlanguage request (Moehkardi, 1993, Janarto, 2000 and Syahri, 2007) in the Indonesian context. Two of those investigated interlanguage requests of ESP learners of undergraduate program and the other one compared the pattern of written requests in Australian English and *Bahasa Indonesia*.

On the other hand, many previous studies in the same field, interlanguage pragmatics, have explored ESP students; most are undergraduate students or those who are in English courses (Janarto, 2000; Chen, 2006; Syahri, 2007; Siu, 2008) and some others are post-graduate students (Umar, 2004; Sattar, et al, 2009) or even both undergraduate and post-graduate students (Jalilifar, 2009).

Accordingly, it is quite reasonable then to delve into how ESP teachers perceive and realize requests as one of the representation of their pragmatic competence in order to find out and see whether the teachers are well-prepared and have adequate understanding of competences because they are one of the key elements and have an important role in teaching and learning process. As it is assumed that teachers are people who facilitate the students to learn communicative functions of the target language being taught, so that they have to master all communicative competence in order to provide the students with adequate information and knowledge about communicative competence, particularly, pragmatic one.

However, this study was not going to examine the teaching and learning process in the actual classrooms nor the strategies used by the teachers to sensitize the students' pragmatic awareness. It was conducted to see how English for Specific teachers in Indonesia particularly perceive and produce one aspect of pragmatics, namely speech acts, which was represented by one particular communicative act, requesting.

II. RESEARCH METHOD

The design of this study is a descriptive research since it is aimed at describing how teachers of English for Specific Purposes both perceived and realized one of the speech acts, namely requesting act. The data employed in this study are both quantitative and qualitative. The quantitative data are taken from Scaled-Response Questionnaire (SRQ) to gather teacher's perception. Thus, quantitative analysis is also done, to see the distribution and frequencies of each factor asked in the SRQ.

For the data taken from the words or utterances used by the teachers in performing their requests based on the situation given in Discourse Completion Test (DCT) and Role-Play (RP), both

quantitative and qualitative analysis are also done. Quantitative analysis is done to see the frequency of strategy used in requesting based on Cross-Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP) coding scheme developed by Blum-Kulka, et al (1989), while qualitative analysis focused on contextual factors embedded in each situation involved in requesting acts, particularly in strategy preference.

Regarding the instrument employment in this study, there is one thing to remember and consider that teachers are not necessarily required to be able to perform naturally-correct requesting act, or any other communicative acts, otherwise they need to be aware and understand what and how to teach pragmatic aspects which are often neglected. Therefore, the use of DCT and Role Play as the instruments of production data in this study can be considered appropriate.

III. RESEARCH FINDING

The result of this study shows that although Indonesia has many customs and races, but most of those various cultures basically have the same norm or value in interacting and communicating with other people. Those people within various local cultures might be different in the way they express communicative acts, yet they still be able to be categorized as the same general and unified culture, that is Indonesian culture. That generalization is derived from the same norm or value they share with their own various ways in expressing communicative acts within society.

That finding proves that pragma linguistic aspects of native language much influence even manifest in the way non-native speakers perform communicative acts, in particular Requesting, of the target language. Since the structure or pattern of native languages particularly used in requesting is different from those of target language, in this study English, negative pragmatic transfer occurs

Regarding that strategy preference in performing requests, the findings in both DCT and Role-Play were similar to what had been found in Syahri's study (2007) that the most preferred strategy used by EFL learners was Query Preparatory. This finding supported CCSARP studies (Blum-Kulka, et al, 1989) that conventionally indirect strategy to be the most frequently used in performing requests. Thus, in consequence, the universality of CCSARP was also confirmed.

On the other hand, this fact could be seen as the chain effect of English teaching and learning process within Indonesian ESP classrooms. ESP learners tend to employ Query Preparatory in performing requests since they are provided with a

lot of conventionally indirect strategy, particularly Query Preparatory, to perform requesting acts in their classroom, as the structure of their native languages does too.

Regarding the issues on developing pragmatic competence within ESP classrooms, this study also supports the finding of Santi (2009) in the use of textbooks as the main resources in developing pragmatic competence. This also strengthens the notion that pragma linguistic transfer occurring in this study is not mainly caused by native cultural background but it is also influenced by the negative effect of classroom instruction.

IV. DISCUSSION

In this part, there are two points to be discussed. First, ESP teachers' perception were much influenced by some contextual factors embedded in each of situation used in this study not only those three factors involved in this study but also the other factors such as age, religious value, and behavior or body language which are related to native-cultural value. Hence socio-pragmatic transfer occurs, since Indonesian people tend to fall back to their cultural background in the way they perform communicative acts, particularly in requesting.

In terms of the teaching and learning process in the classrooms, that only few teachers, the interviewees confessed, apply the curriculum and understand well what and how to teach to ESP students with regard to pragmatic competence. In other words, the teaching of those aspects was often neglected since there were many problems occurring within ESP classrooms in Indonesia, from finance-related matters up to human-resource-related ones.

Second, in terms of strategy preference, ESP teachers were not really influenced by contextual factors involving in this study since in all situations, there was merely query preparatory as the most preferred strategy. However, that most preferred strategy was influenced by their native language structure of requesting which manifested in the way they performed the requests in both DCT and Role-Play. In addition, the negative effect of classroom instruction also influences this preference. The structure of requesting here refers to the strategies employed by ESP teachers in performing the requests, namely query preparatory as mostly found in DCT and Role-Play. Consequently, positive pragma linguistic transfer also occurs in this study as that occurring in the previous studies conducted by Janarto (2000) and Syahri (2007).

V. CONCLUSION

Since this study aimed at examining two kinds of requesting data, namely perception and production data, this study contributes to not only the field of interlanguage pragmatics per se but also to ELT in Indonesian context. Regarding the field of Interlanguage Pragmatics, this study enrich the pragmatic data, both perception and production. With regard to the universality of CCSARP coding scheme in terms of strategy preference, i.e. Query Preparatory was also confirmed although there were some strategies which were not found in this study, i.e. Obligation Statement in both Role-Play and DCT, and the other two strategies were not found in DCT, i.e. Explicit Performative and Suggestory formula.

On the other hand, this study also contributes to ESP teaching and learning with regard to the understanding of cultural differences between English native speakers and Indonesian as one of important aspect which was often neglected in Indonesian ESP classrooms.

REFERENCES

- Blum-Kulka, S. & House, J. 1989. Cross-Cultural and Situational Variation in Requesting Behavior. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Request and Apologies*, pp. 123-154. Norwood, NJ: Ablex.
- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (Eds.). 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Request and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Brown, P. & Levinson, S. P. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: CUP.
- Eslami-Rasekh, Z. 2005. Raising the Pragmatic Awareness of Language Learners. *ELT Journal* 59 (3), pp. 199-208.
- Grace, H. C. L. 2007. The Significance of Pragmatics. *Mingdao Journal* 3 (2), pp. 91-102.
- He, D. 2006. Survey of High School English Teachers 'Pragmatic Failure'. *Sino-US English Teaching* 3 (5), pp. 59-69.
- Jalilifar, A. 2009. Requests Strategies: Cross-Sectional Study of Iranian EFL Learners and Australian Native Speakers. *English Language Teaching* 2 (1), pp. 46-61.
- Janarto, D. K. 2000. *Request Strategies by EFL Learners: An Interlanguage Pragmatic Study*. Unpublished Thesis. Jakarta: Graduate Program, Atma Jaya Catholic University.

- Kasper, G. 2008. Data Collection in Pragmatics Research. In H. Spencer-Oatey (Ed). *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory* (2nd Edition), pp. 281-303. London: Continuum.
- Moehkardi, R. R. D. 1993. *Written Apologies and Requests in Australian English and Bahasa Indonesia: A Comparative Study*. M. A (TESOL) Study Project Reports, pp. 154-171. Faculty of Education, University of Canberra.
- Santi, V. N. 2009. Requests in EFL Textbooks: Implications for Language Teaching. In B. Y. Cahyono (Ed.), *Teaching English with Insights from Linguistics* (pp. 103-108). Malang: State University of Malang Press.
- Syahri, I. 2007. *Acts of Requesting Realized by Indonesian EFL Learners*. Unpublished Dissertation. Malang: Graduate Program, State University of Malang.
- Umar, A. M. A. 2004. Request Strategies as Used by Advanced Arab Learners of English as a Foreign Language. *Journal of Education & Social Sciences & Humanities* 16 (1).

**THE MATERIAL DEVELOPMENT IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP) AT
NURSING DEPARTMENT OF UNIVERSITY OF MUHAMMADIYAH MALANG**

Miftahul Hamim, Sri Hartiningsih
Universitas Muhammadiyah Malang
miftah.jumper@gmail.com

Abstract

A common language proficiency is a precondition for a forum where scientific achievements as well as professional nursing issues can be discussed. English has become the international language in different fields such as business and commerce, science and technology and international relations and diplomacy (Larsen-Freeman & Long, 1991 as cited in Mukuthuria & Gatavi, 2011). It enables the professionals to exchange results and to create a new international terminology for future aspects.

English should be the language of choice because not only is it the common language of most other members in the multidisciplinary team in nephrology, it is acknowledged world-wide as the scientific language. On the other hand, in the field of teaching and learning, Knowledge of material design is important for understanding the concept of the educational environment. If teachers do have the experience of this, they will better understand the importance of each design they are teaching during the class and how it relates to units lead to the goals of the teaching and learning. The aim of this research was to deliver the understanding of the material development of English for specific purposes designed for nursing department which would equip them to participate at an internationally-opened working field and to make them aware of the available medical English literature and material at their facilities.

Keywords: Material Development, English for Specific Purposes, Nursing Department

I. INTRODUCTION

As a human being, human need to communicate among them to share the ideas and exchange the information. It is very crucial thing for human to acquire the language efficiently due to their needs in their daily life of communication. One of the widely-spoken languages is English.

English has become the prominent language uttered as a mean of global communication for human. Its influence has emerged from the basic matter to the very daily needed such as business which requires its participant to be able to compete tightly. So that studying and mastering English is a must as the requirement in competition of globalization era.

Language learning is the most troublesome subject in the school due to its complicated rules to be followed. Furthermore, the multiple skills to acquire equally such as; listening, speaking, reading, and writing have driven the students in their anxiety to learn English. Thus, it needs a good preparation of the curriculum and material designed by the

teacher which play important role to assist students understanding the material in the process of teaching and learning.

Knowledge of material design is important for understanding the concept of the educational process. If teachers have some experience of this, they will better understand the importance of each unit they are teaching during the year and how it relates to other units both past and present. It is also good for them to understand the reasons behind the content for the material they are teaching. Most people will be impressed if a teacher has done some materials design in the past as this indicates the teacher has shown initiative and interest in the wider scope of their job.

In a simplest way, it is very easy for the teacher to adopt material from the textbook, it may start from the very beginning page and start to teach in accordance through the material in the textbook. Using this strategy, teacher need not to spend so much thought and effort in the process of teaching. On the other hand, it is possible to

happen that the material in the textbook may not be suitable with the activities in the class. This section will suggest ways that materials can be put into place that do match the materials blueprint and therefore are likely to meet the needs of the students. Three strategies will be suggested: adopting, developing, or adapting. One or all of these strategies should help in settling on materials for any language program. Working from program goals and objectives, the teacher must address the essential questions of what the content will be and how it will be sequenced. The needs analysis, objectives, and tests should provide information that will suffice for answering the first of these questions. Adopting, developing, or adapting materials that meets that content is the next logical step. The sequencing of that content should also be addressed in the process, but will probably shape up as the materials development progresses.

In this research, researcher chooses nursing department students as the subject of the study. This happens due to the facts found by researcher that the public paradigm of well-equipped students of nursing about the English they have acquired before meet with the minimum criteria of the curriculum prepared by the institution to be taught is often contrast with the real environment where student get difficulties in following the material given. That is why, teacher has to struggle a lot in composing the material taken from many sources and adapt them as the material in teaching and learning process so that students will be able to follow the class and understand the material easily.

II. REVIEW OF RELATED LITERATURES AND DISCUSSION

a. Adopting Material

In our teaching and learning material, it is believed that textbook may become the source of our activities. In fact, it is not always true that sometime the textbook may not be suitable with the teaching process. Thus, adapting material may also become the alternative to gain the material.

Adopting materials in a rational manner is not as easy as it might at first appear. First, it is necessary to decide what types of materials are desirable. Second, all available materials of these types should be located just in case they might prove useful. Third, some form of review/evaluation procedures must be set up to pare this list down to only those materials that should be seriously considered so that final choices can be made. Fourth, some strategy for the regular review of these adopted materials must be set up to make sure that they do not become irrelevant to the

needs of the students and the changing conditions in the program. Materials can also be presented on a number of media and take many physical forms on any one of those media. Thus, many options must be considered long before any decisions can be made as to what specific materials to adopt. The following list of possible media for materials may help with these deliberation:

- Books
- Workbook
- Journal
- Maps
- Realia
- Video tapes
- Magazines
- Computer software, etc

Notice that the further down the list a medium is, the more equipment and technology is involved. Since technology is generally expensive, making choices regarding items on this list may erase a tension between what teachers would like to use and what the program can afford. Remember also that complex equipment may entail providing teachers with special training before they can effectively use that equipment, another expensive process.

Locating the Material

Three sources of information immediately spring to mind that can help in finding existing materials that might be suitable: publishers' catalogues, 'Books Received' sections of journals, and teachers' shelves.

Publisher's catalogues are usually free for the asking. Addresses for some of the most prominent publishers of ESL materials are listed in the appendix. Many of these publishers also produce materials for other languages, so this list should provide at least a starting point for any language teacher looking for published materials. Naturally, these organizations will be happy to send a catalogue upon request. Such catalogues are usually very well organized, including at least lists of relevant publications and brief descriptions of each one with its price. An order form is usually provided to facilitate ordering.

To make even a short list of candidates for materials that might be adopted, hands-on examination is necessary. Most publishers are happy to send teachers desk copies of their materials. A desk copy is a textbook, manual, workbook, or other form of material sent free of charge for consideration by teachers who might adopt the material in their courses. The teacher may usually keep a desk copy even if student copies are not subsequently ordered. Since each publisher has a

different policy toward desk copies, it will be necessary to examine each catalogue for the description of that policy. Typically, publishers who send desk copies will only send them to bona fide teachers who make requests on official.

Examination copies, also called review copies, are also sent so that they can be considered for adoption in courses. However, examination copies are only free of charge if the teacher subsequently orders the material(s) for his or her students within a certain number of days (usually 60 or 90 days). Otherwise, the teacher must either send the materials back to the publisher or pay for them. (This less liberal policy has no doubt saved some publishers money on desk copies, but it has probably also cost them dearly in terms of good will and number of adoptions.) Remember that publishers' catalogues are designed to sell Language teaching materials. Hence they will best be used as a source list of available materials, not as the definitive word on the quality of those materials.

Another source of relatively up to date information on language materials is the 'Books Received' section that is found in many of the prominent language teaching journals. Since publishers find it to their advantage to have their books reviewed—after all, a positive review is a form of free advertising—they generally send copies to the appropriate journals for that purpose. These 'Books Received' are usually listed near the back of a journal. Such listings are usually fairly current. However, since such lists include only the author, title and publisher, sending for desk or review copies will still be necessary.

Evaluating the Material

Whether materials are found in publisher 'catalogs, 'Books Received' sections of journals, or teachers' shelf, and first-hand examination will eventually be necessary to determine the suitability of the materials for a particular program. This process might safely be called materials evaluation. If teachers individually select the materials that are to be adopted and ordered for their courses, they should be given as much information as possible to draw on in making those decisions. If all the faculty teaching a given course make collective decisions, they will also need information upon which to base their decisions. In both cases, consider looking at reviews by competent professionals in the field in addition to doing a firsthand review.

The reviews in professional journals and newsletters typically reflect only the views of one individual. If possible, seek out two or three reviews of a book or other materials. One review can be helpful, but a number of reviews will offer a more

comprehensive picture of the book or materials under consideration. It is also a good idea to establish a file of reviews that might be of interest to pro-gram faculty and administrators. They should be encouraged to examine the file regularly, and to add to it copies of any interesting reviews they discover in the course of their reading. Firsthand review of materials is clearly the most personal and thorough method for evaluating them. Stevick (1971) suggested that materials should be evaluated in terms of qualities, dimensions, and components as follows:

- Three qualities: strength, lightness, transparency
- Three dimensions: linguistics, social, topical.
- Four components: occasions for use, sample of language use, lexical exploration, exploration of structural relationships.

The checklist provided in Table below may prove more useful than Stevick's list simply because the checklist contains more detail. It considers materials from five perspectives: background, fit to curriculum, physical characteristics, logistical characteristics, and teachability. All of these judgments can be made only with the materials physically in hand. However, if some program teachers have previously used them, judgments related to teachability may be enhanced.

In the checklist in the table below, materials background refers to information about the author's and the publisher's credentials. Naturally this includes more than whether the author has significant formal education, perhaps in the form of a PhD. degree. Consider also the amounts and types of experience the author has had in teaching and administration, as well as in curriculum and materials development. The author may have a reputation for producing innovative materials, or no previous standing in the field. In addition, consider the publisher's reputation. Some publishers have a reputation for producing better products. However, all of these factors should probably carry less weight than personal observation of the degree to which a particular set of materials relates to a given program.

The degree of relationship between a set of materials and a particular program can best be determined by considering the degree to which the materials fit to the curriculum. To begin with, consider the extent to which each set of materials agrees with the overall approach and syllabus (or combination of approaches and syllabuses). Next, focus on the degree to which the materials match the language needs of the madam in a general way.

Early in the process, the materials should also be examined for overall level of proficiency so that materials that do not match the program in this globe/ sense can immediately be eliminated. Likewise, many materials that do not match the situational needs of the program (based on realities like the resources available and cultural appropriateness) can immediately be eliminated.

b. Material Development

The core of material development is creating, teaching, and evaluating. During the creating phase, the first to find the teachers who are willing to work as the material development. The teachers having the capabilities in the material development will ease the process of material development. It is intended to have a proper person on the specified field of material development so that the results will be maximum. On the teaching phase, the teacher play this stage as the as the “try-out field” of material for the students. It is best suggested that in playing this stage, the teachers may come from the material developer along with the non-developer. This is aimed that the effectiveness of the material can be seen from both side of the teachers so that the revision can be made because the ideas coming from the revision from both sides may also be very useful in material development.

During the evaluation phase, the material developers should be just as critical of the programs’ material as they would be commercially prepared material. When the revision shift from the significant to minor matters, it may be time to consider producing the new program materials in which it can be used in an ongoing stage.

III. CONCLUSION

The material on teaching and learning process can be made through three matters, they are; adopting, developing, and adapting the material. The adopting stage, the material is taken from the textbook but it needs the consideration on matching them into the objectives and suitability of the curriculum intended. The developing stage, teacher develop the material based on the ongoing process in teaching and learning activities to find the best and improve the material needed by the student. And the last, the adapting stage covers the material prepared for the students coming from the supplementary materials suited with the level and the syllabus of teaching process.

REFERENCE

- Brown, J. D. 1995. *The Elements of Language Curriculum*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Nation, I.S.P. and Macalister, J. 2010. *Language Design Curriculum*. New York: Routledge
- Harmer, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited
- Richards, J.C. and W.A. Renandya. 2010. *Methodology in Language Teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.

**USING PICTURES AND PROCESS WRITING APPROACH IN WRITING DESCRIPTIVE TEXT
FOR MEDICAL SCIENCE (ESP)**

Fariha Nurlia

Stikes Bhakti Mulia Pare, Kediri, Indonesia
farihanurlia5@gmail.com

Abstract

This study is categorized as a classroom action research (CAR). This study is aimed to examine how the process of writing essay using pictures can be implemented to improve the ability of the first semester nursing students of Stikes Bhakti Mulia Pare, Kediri, in writing descriptive text. Most of students faced some problems in their writing, such as 1) students got stuck in: (expressing their ideas and changing the words, phrases, sentence, into paragraph), choosing the right words and using the correct grammar, 2) students' achievements in writing were unsatisfactory, 3) the strategy and media used in teaching writing was uninteresting and monotonous. Therefore, the criteria of success were directed to the mentioned problems. This study was successful by applying some procedures. The results of the study showed that by using pictures as a media and following five steps of process writing namely pre-writing, drafting, revising, editing and publishing as a strategy, the students' writing ability improved highly.

Keyword : process writing approach, pictures, descriptive text.

I. BACKGROUND

In the Indonesia campus system, English is considered as a foreign language that is taught as a compulsory subject. English is taught in campus as a means of transferring science and technology, to get access to the world of commerce and culture, and communicative with English-speaking people. One aspect of the language is writing. As a productive skill people produce the language in the written form. People express the idea or sound into written form. By this way the ideas of the writer can be read and the other people can understand the idea of the writer. Written text can be last longer time than spoken language. To make a good paragraph or a good essay, first structure pattern must be right. So, the lecturer must make the class more interesting and stimulate the student's motivation with right method or media.

For the students of nursing, writing is one of the basic skills in learning English as a foreign language. In fact, most of students of nursing consider that writing is a difficult and unpleasant thing. Even, the learners find it difficult to handle it, and the time given for the English lesson in the campus is very limited. To be successful in writing skill someone needs the condition and several exercises to express what in the mind into written form. Because of this, the lecturer should always try to

find out the techniques in developing students' skill writing.

Most of students of nursing have found it very hard to write even a sentence and put the blame on the lecturer or not giving students the guidance to write at least to show the easy way to write good sentences with right structural pattern into text. The difficulties in writing not only in generating and organizing ideas, but also in translating these ideas into readable text. The skills involved in writing are highly complex. Second language writers have to pay attention to higher level skills of planning and organizing as well as lower level skills of spelling, punctuation, word choice and so on.

The students often don't know what to write. Students sometimes don't have any experience with the topic or had few feelings to share with others. As a result, they possibly write few points repeatedly and this makes the text boring. The first semester students of nursing of Stikes Bhakti Mulia Pare-Kediri, faced some problems in their writing class. First, students got stuck to expressing their ideas and changing the word, phrase, sentence and paragraph. Students complained about difficult it is to write in a foreign language, not only about choosing the right words and using the correct grammar but also in expressing the ideas in target language. Second,

students' achievements in writing was unsatisfactory. Third, the method or media used in teaching writing was uninteresting and monotonous. The lecturer rarely given a model how to write a good descriptive paragraph.

In this study, the lecturer asked the Nursing student to make a descriptive text. The students described something has related with health. Such as: a medical equipment, food, drink, fruit, vegetable and disease. They chose the favorite one. And they prepared the picture to help them to develop their ideas.

To overcome the problems and to improve the ability of writing skill, lecturer must be creative to use right media and strategy. In this study, the lecturer used the process writing strategy as one alternative in teaching writing. The process writing has 5 steps: pre-writing, drafting, revising, editing and publishing. To facilitate the teaching and learning process, media can be a useful means of teaching. The picture uses as a media associated with words describes familiar scenes or photos of everyday object and the students shake words out. in this study, picture will help the students to have idea in writing sentences. Calhoun (2000) a major principle of the picture word is to build on student's growing storehouse of spoken and understood words syntactic forms and facilitate the transition to writing .

To teaching English in medical school, lecturer uses English for Specific Purposes (ESP). Lecturer called it English for Nursing. According to Dudley (1998) ESP is defined to meet specific needs of the learners. ESP makes use underlying methodology and activities of the discipline it serves. ESP is centered on the language appropriate to these in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre. ESP was most development in human activity. ESP was not a planned and coherent movement, but rather a phenomenon that grew out of a number of covering trends because English had come international language, which all aspect used it. ESP aimed at acquainting learners with the kind of language needed in a particular domain, vocation or occupation. Hutchinson and Water (1987) ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning.

The main objective of this study is to describe find out how process writing how approach using picture in ESP can be implemented to improve the ability of Nursing students in writing descriptive text.

II. REVIEW OF RELATED LITERATURE

Writing is the complex system, people use when transcribing ideas into writing form. In other word, writing is putting thoughts and images the writer into universal symbolism that all readers can understand. Brown (2001:335) mentions two tell known approaches in teaching writing namely product and process approach. Product approach focuses on the end result of the learning process. Product oriented approach to the development of writing favor classroom activities in which the learner engaged in imitating, copying and transforming models of correct language. This approach give people much more attention to the fluency and accuracy in using grammar and mechanic. Process approach focuses on the various classroom activities, which are believed to promote the development of skilled language use. Brown (2001)process writing focus to leads the final written product, to help students to understand their own composing process, help them to build repertoires of strategies for pre-writing, drafting, and re-writing, give students time to write and rewrite, place central importance on the process of revision, students discover what they want as they write, give students feedback throughout the composing process as they attempt to bring their expression closer to intension, encourage feedback from both instructor and peers and include individual conference between lecturer and students during the process of composition. In the lecturer's point if view, the process writing approach is more appropriate to be applied in teaching writing, because students need a long process to produce a good final writing product.

Oshima (2007:16) states that the first step is called by pre-writing. Pre writing is a way to get ideas. In this step the writer chose a topic and collect ideas to explain the topic. Pre-writing is an important step in writing process, defines pre-writing as follows: the part of the composing process that extends from the tie a writer begins to perceive selectively certain features of his inner and/or outer environment with a view to writing about them usually at the instigation of a stimulus to the time when he first puts words or phrases on paper elucidating the perception. This stage is actually an effort by people who search for ideas for their actual writing and get them down on pieces of paper. They are trying to get ideas down on paper so those thoughts do not get away. During pre-writing, writers try to choose a topic, consider function, forms, and audience, and generate and organize ideas for writing.

Drafting is a preliminary version of plan, document, or picture. Let ourself be drawn in by the

power of our own ideas. Get up close to them, put our pen on the paper, open the throttle of our imagination, and do not stop until we cross the finish line. The result of the pre-writing activity guides writers to write draft easily. The result of the first draft is far from the term of a perfect final product of composition. It still need feedback to improve its quality. Oshima (2007: 18) says that write your rough draft as quickly as you can without stopping to think about grammar, spelling, or punctuation. You will fix the errors later.

The word revising means seeing again, and this stage writers see the composition again with the help of others. Revision is about clarifying meanings. It is the process of trying to match what is in writer heart and mind with what ends up on the paper. Revision is far more difficult than editing because word processors can help to do editing. Revising id hard because it involves some distinctly different things we often have to do all at the same time: adding things, moving things, cutting things, and leaving things, deleting thing, substituting things, and rearranging by self. Revision is not something we do just one. Some writers revise parts of their work 5-15 times or more, they revise until they think they have gotten it just right. Revising should be spending most of the time because it will help us more than anything else to improve. Revising is also the most difficult stage in writing process, so be patient. Do not expect to succeed right way. Nothing will test our patient and courage as a writer more than facing up the task of revising our own writing, but there really is no other part of writing that is more rewarding.

To edit, a writer may share a revised draft with peer groups or other persons. Then, the writer invites corrections of grammar, spelling, punctuation and usage. The correction is actually the valuable input obtained from readers. Finally, she/he incorporates corrections in the final draft. Publishing is the last stage in writing process, which is usually ignored. The goal of writing is to express and share the author's ideas to readers or audience. The readers is not only the teacher but also other students. If the other students become audience, they may probably give positive feedback as the response toward the composition. That is why the publishing stage is an important step as well as prior stages.

Oshima (2007: 61) "Descriptive writing appeals to the senses, so it tells how something looks, feels, smells, tastes, and/or sound. A good description is a word picture; the reader can imagine the object, place, or person in his or her mind).

The first text type which students have to learn in SMP/Mts level is a descriptive text. Description text reproduce the way things look, smell, taste, feel or sound. It may also evoke moods, such as happiness, loneliness, or fear. It is used to create a visual image of people, places, even of units of time-days, times of day, or season. It may be used also to describe more than the appre of people. It nay be tell about their traits of character of personality. Oshima (2007: 65) says that write about colors, sizes, shapes, noises and textures. Writing this text, the students are required to list the characteristics of something and usually deals with the physical apearence of the described thing. In other words, a particular person, place or things is described in details in the composition.

Picture has some advantages, that is why the teacher choose the picture to be a teaching equipment for her/his learning and teaching in the classroom or in the out door. The first advantages of the picture is communication games. So students more interesting, unaware the students do learning. Second, one of the most appropriate uses for picture is for the presenting and checking of meaning. So teacher easy of explaining the meaning of the word by picture. Third, picture can stimulate the questions, discussion, ideas or comments. Forth, the most important thing for picture in the end is that they should be visible. Also many kinds of picture it self. Harmer, 2003 states that, picture can be in the form of flash cards, large wall pictures, cue cards, photographs, and illustration.

Brown (2003: 226) believes that, the picture can detacting the almost ubiquitous reading and writing connection and offering instead a nonverbal means to stimulate written responses.

According to Calhoun (2000) the picture word has the following advantages in teaching and learning process particularly for teaching and learning writing skills. First, picture word emphasizes phonics, grammar, mechanics and usage of standard English, while enabling second language learners to begin the new learning in their native language. Second, picture provide concrete referents for the learning of new words, phrase and sentences. Third, because students employ picture related to content materials under study, they feel a part of the classroom community and can participate in class activities. Fourth, second language learners are paired with class tutors who assist with the identification and writing of the English equivalent to the word. Fifth, the picture word chart serves as an immediate reference to enable students to add these words to their sight vocabulary. The teacher can choose to emphasize almost any sound and symbol relationship. Sixth,

students are assisted in see the patterns and relationships of the English language, enabling them to apply this learning to newly encountered words. Finally, students hear and see words spelled correctly and participate in the correct spelling and writing.

To teaching English in medical school, lecturer uses English for Specific Purposes (ESP). Lecturer called it English for Nursing. According to Dudley (1998) ESP is defined to meet specific needs of the learners. ESP makes use underlying methodology and activities of the discipline it serves. ESP is centered on the language appropriate to these in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre. ESP was most development in human activity. ESP was not a planned and coherent movement, but rather a phenomenon that grew out of a number of covering trends because English had come international language, which all aspect used it. ESP aimed at acquainting learners with the kind of language needed in a particular domain, vocation or occupation. Hutchinson and Water (1987) ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning.

III. METHODOLOGY

Based on the focus of the study, this study intends to improve the students' writing skill using writing approach in ESP. Therefore, the design of this study is Classroom Action Research (CAR). The lecturer designed preliminary study, finding and analysis, planning, implementing, observing, reflecting (conclusion and report).

Preliminary study, in this step the problems using learning and teaching of writing in the classroom and taking document of the students' writing product.

Finding and analysis, in this step students can not write descriptive text, cause: students' low motivation, lack of confidence, poor writing, got difficult in expressing their idea. Lecturer often met problems to find effective media and method to make produce written text.

Planning, in this step, the lecturer prepared the writing process approach to be implemented in ESP. It consisted of the strategy, lesson plan, and criteria of success.

Designing process writing approach and media. The process writing follows the five steps. The pre-writing stage consist of several steps namely list ideas through brainstorming, select ideas through brainstorming and organize ideas in the form of making lines on the picture. The

drafting stage consist of several steps namely change idea or words into sentences, develop sentences into a paragraph and write a first draft. The revising, editing and publishing consist of several namely share draft with group, revise draft both content and organizing, edit their revision version grammar, dictions, and mechanics, write their final version of their compositions and submit their final version. And the media is a picture. The students were present with picture of a medical equipment, food, drink, fruit, vegetable and disease. They chose the favorite one. They shook out and drew line the picture by identifying object, size, color, shape, parts, function, content etc are connected with picture, searched suitable vocabularies and wrote the word or phrase.

Designing lesson plan. The lesson plan focused on the use of writing process. Pre-writing, drafting, editing and publishing. The students worked both individual and group. They made pre-writing, drafting and publishing by individual. Made revising and editing by group.

Criteria of success. There are two criteria of success implemented in this study; 1) the students' involvement in teaching and learning in ESP of writing are highly positive, 2) students' achievement of writing descriptive text ability are 70% of the students get the score of greater than equal to 7 of the range that lies from 0-10.

Implementation. When all preparation are ready to use, the lecturer implemented the activities have been designed using writing process approach. The subject is the first semester students' of Nursing in Bhakti Mulia Pare, Kediri. In implementing the action plan, the lecturer was assisted by collaborator who at the same time acted the observed in the teaching and learning in ESP process in the class. During the process, a collaborator held field-notes and observation check list.

Observation. 1) Data and source of data. The data were in the form of qualitative and quantitative data. The qualitative data were about the students' participation is writing activities, comment, opinion and suggestion. The quantitative data were students' writing result. The data were obtained from the students and the collaborating lecturer. 2) Instruments and techniques for data collection. To collect the required data, the lecturer used an observation checklist, questionnaire, field note and students' writing product. The observation checklist was used to observe the learning teaching in ESP process in the classroom. The aspect observed were the objective condition of the ESP class and how the activities of the lecturer and the students in the classroom and how evaluation is

conducted by lecturer. Questionnaire is used to dig students own respon on the procedure of using picture in writing. It also was used to see their improvements in order to improve or revise the plan. Field note used to record essential features in the class during the activities that can be covered by the observation checklist. It was make as soon as possible every time the lecturer implements the actions. The notes were focused on the interaction between teacher and students as well as students and students. Students' writing product in this study was written monologue text in the form descriptive text.

Reflection. To decide whether the cycle needs to be revise or not to next cycle of the action, to main of criteria is formula the process and the product. The lecturer reflect what have been done in the previous action. The result of the reflection in cycle 1 provide data for further revision and planning for the next cycle. The result of this implementation of the action is considered successful if it follows the predetermine criteria. The study used two kinds of data, qualitative and quantitative. The qualitative data were the responses to observation checklist, field note and questionnaire. The quantitative data are take from the students' writing product. The result of this reflection was compared with criteria of success to see whether the data met the criteria of success or not, then used as the decision to revise to the next cycle and make decision whether this study is continued or stopped.

IV. FINDING AND DISCUSSION

- Result

The students' participation. In this case, lecturer found that the students' participation from cycle one to cycle two increased. In cycle one, found that most of students around 20 of 30 students were not active to write. But in cycle two, their participation in writing increased. Just few students around 5 students of 30 students were active to write.

The students' final product. When preliminary study, the average of the students' scores were 58,07 (0-100 scale). After the cycle one, the average scores of the students' were 62,97. Interestingly, after cycle two was done, the average score increased highly into 80,74.

The criteria were used to measure students' writing ability; 1) students are active to following the rule and play with pictures, 2) the students are able to apply the aspect of writing (content, organization, vocabulary, grammar, and mechanic) correctly, 3) the students are able to apply the process of writing

(pre writing, drafting, editing, revising and publishing) rightly.

After the cycle one, the lecturer found some problems. Most of students were not familiar with the rule of the process writing using picture in ESP, lacked of vocabulary had related with nursing and had bad grammar. After the cycle two, the lecturer found that targets were achieved.

- Discussion

Based on the preliminary study, the lecturer found the problem, such that most of students got difficult to writing a text, they faced stuck to write, lacked of grammar, n had poor idea or imagination. To solve the problems, process writing approach using pictures were used.

In the planning stage, the leader made a lesson plan. The lecturer decided to choose descriptive text using pictures as a media ang writing process approach as a strategy. After that the lecturer implemented the action. When implementing the action, the lecturer prepared several insrtuments such as field note, observation sheet and questionnaire. In pre activity, the lecturer entered the class and gave brainstorming to students related to the material. Next, the students were divided 6 groups and each group consisted 5 students. The lecturer explained about the rule of process writing using picture. The students chose the picture first. Then, they must identified the picture by make lines and give all clues or names have related with picture. Then, they began do pre-writing and drafting by themselves. Next, the did the editing and revising by member of group to get advice and good corrections. The last was publishing.

The lecturer recorded or wrote all activities in the field note and observation sheet. And, the lecturer found the result that students were still stuck, difficult, confious, not confident in writing text. They also made much grammar mistakes. In cycle one, around 20 of 30 students were not active to writing. Addition, the average scores of the students' were 62,97. In cycle two, the topic and the material was the same as cycle one. But, in this case, the lecturer explain more the material, esspecially grammar. Lecturer explain it clearly and slowly. And lecturer made sure off of students undestood about the material. After did action of cycle 2, the lecturer analyzed the data, the result indicated the students had better to writing text. The students can applied the process writing (pre-writing, drafting, editing, revising, publishing) also can applied the aspect of writing (content, organization, vocabulary, grammar, and mechanic) in their text. In cycle two 5 of 30 students were not active, and 25 of 30 students were active to writing.

And average of scores were 80,74 increased highly. Thus, the lecturer decided to stop the study.

V. CONCLUSION

This study was carried out to improved the writing ability of the first semester students of Nursing of Stikes Bhakti Mulia Pare-Kediri through the use writing process using picture. CAR designed was used in two cycles, each of which consisted of 1) planning of action, 2) implemetation of action, 3) observing of action, 4) reflecting of action. In cycle 1 the lecturer was not successful a only 20 out of 30 students were not active writing. The average of scores were 62,97. Therefore, the lecturer continued to cycle two, with some revisions. At the end of cycle two, 5 out of 30 students were not active. The average of scores were 80,74. So most of students be able to write by using process writing with picture.

REFERENCES

- Brown, H.D 2003. *Teaching by Principles an Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education, Inc.
- Calhoun, E.F. 2000. *Teaching beginning Reading and Writing with the Picture Word Inductive Model*. Alexandria, VA: Assosiation for Supervision and Curriculum Development.
- Harmer, J. 2004. *The Practice of English Language Teaching*. UK: Pearson Education Limited.
- Hutchinson, T and Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: A learning centered approach*. Cambrige: Cambridge University Press.
- Oshima, A. 2007. *Introduction to Academic English* (3rdEd). New York: Pearson Education, Inc.

CODE SWITCHING FOR ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TEACHING LEARNING PROCESS

Fitria Nur Hamidah, M.Pd, M.A.

Polytechnic of Kediri
fidahfnh@gmail.com

Abstract

Code switching is used when the speaker switches two languages in his or her speaking with others. In education area especially in university level, the lecturer uses language to deliver a lecture to the students in teaching and learning process. Besides, the lecturer usually talks to the students to explain the lesson and to give directions and exercises. In English for Specific Purposes teaching learning process, the ESP lecturer often switches two languages when she explains the materials to the students. The ESP lecturer uses English and Indonesian when she speaks to the students in ESP classes. Besides, she also uses both languages when she teaches English for Accounting and English for Mechanical Engineering to her students in polytechnic of Kediri. In this situation, she explains the materials of those English for Specific Purposes to the students by using code switching. The use of code switching which was done by the ESP lecturer had positive effect for the students in understanding the materials in English for Specific Purposes teaching and learning process.

Keywords: code switching, ESP lecturer, English for Specific Purposes teaching learning process.

I. INTRODUCTION

The function of language is to make a communication with other people. In the university, language is one of instruments which is used by the lecturer to communicate with the students. The lecturer uses language to deliver the subject matter to the students in teaching and learning process. Besides, lecturer usually talks to students to explain the lesson and to give direction and exercise. If lecturer is non native English speaker lecturer, she has background of Indonesian and she is Bilingual. So she usually uses Indonesian and English when she talks to the students in teaching and learning process.

Talking about teaching and learning process, there are many ways that the lecturer uses to talk or to give instruction to the students based on the curriculum or semester program planning in the university level. The lecturer's talk usually uses two or some languages in teaching English for Specific Purposes to the students. It means that the lecturer switches two languages when she teaches the students. Generally, the reasons of switching two languages when the lecturer talks to the students are to help the students to understand what the lecturer talks and to make her explanations are clear to the students.

English subject is one of the subjects which is given to the students in Polytechnic of Kediri. The

English subject in Polytechnic of Kediri is English for Specific Purpose; they are English for Accounting for Accounting Program Study, English for Mechanical Engineering for Mechanical Engineering Study Program and English for Informatics Engineering for Informatics Engineering Study Program. The students have to take the subject for their program when they study in Polytechnic of Kediri based on the rule of curriculum. Based on the policy in Polytechnic Kediri, English for Specific Lecturer (ESP) lecturer in Polytechnic of Kediri must use English fully when she teaches English for Specific Purposes to the students in the class. In fact, ESP Lecturer in Polytechnic of Kediri especially in Accounting and Mechanical Engineering Classes usually switches two languages in English for Specific Purposes teaching process. So this study has purposes: (1) to find out types of code switching used by the English for Specific Lecturer when she talks to the students and (2) the reasons of code switching which are used by the lecturer when she talks to the students at Accounting and Mechanical Engineering Classes in Polytechnic of Kediri.

II. REVIEW OF RELATED TO LITERATURE

According to Weinrich (1968, cited in Hoffmann, 1991), the practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the person involved, bilingual.

Wardhaugh (2002) stated that in bilingualism and multilingualism people are usually forced to select a particular code whenever they choose to speak, and they may also decide to switch from one code to another or to mix code.

Based on the explanation above, it can be concluded that bilingualism is the ability in using two languages to communicate with others. A person who can speak two languages is a bilingual. Bilingual and multilingual use a particular code to switch from one code to another and to mix code in a communication.

When a person makes communication with the other, he or she sends a code to the receiver. The speaker and receiver must understand the code. Code will be something he or she may want to call a language which is accessed by the speaker. Bilingual speakers have access to two codes that can be shifted as the converse, either by code switching or code mixing.

According to Wardhaugh (2002), people are usually required to select a particular code whenever they choose to speak, and they may also decide to switch from one code to another even within sometimes very short utterances and thereby create a new code in a process known as code switching.

Hoffmann (1991) states, code switching is potentially the most creative aspect of bilingual speech. The most general description about code switching is that it involves the alternate use of two languages or linguistic varieties within the same utterance or during the same conversation.

There are also different kinds of code switching. According to Hoffmann (1991), there are two types of code switching; they are; inter-sentential and intra-sentential switches. Inter-sentential, the switch occurs between sentences. For Example, an adult Spanish-English bilingual: *Tenia zapatos blancos, un poco*, they were off-white, you know. Intra-sentential switches, it contains switches within a sentence. For example, a French-English bilingual: *Va chercher* (go and fetch Marc) and *lithe him avec un chocolate chaud* (with a hot chocolate) with cream on top (Grosjean, in Hoffmann: 1991). McLaughlin (in Hoffmann, 1991) also mentioned that switches occurring at lexical level within a sentence (intra-sentential switches) are referred to as code mixes or code mixing. On the other hand, changes over phrases or sentences (inter-sentential), including tags and exclamations at either end of sentence, are called code switches and code switching.

According to Hoffmann (1991), there are seven reasons for code switching. Those reasons are talking about a particular topic, quoting somebody

else, being emphatic about something, interjection, repetition used for clarification, intention of clarifying the speech content for the interlocutor and expressing group identity.

According to Skiba (1997), code-switching can be used by teachers by integrating it into the activities used to teach a second language. By having students get in pairs and switch languages at pre-determined points in conversation, it helps them to learn each other's language.

According to Sert (2005), the functions of teacher code switching are known as topic switch, affective functions, and repetitive functions. In topic switching, the teacher alters his or her language according to the topic being taught. This is mainly seen in grammar instruction, and the student's attention is directed towards the new knowledge. Affective functions are important in the expression of emotions, and building a relationship between the teacher and the student. In repetitive functions, code switching is used to clarify the meaning of a word and stresses importance on the foreign language content for better comprehension.

Based on the explanation above, it can be concluded that code switching is the speakers switch their language into another language in order to make the listeners understand what the speakers say. Besides, there are also two types of code switching, those are inter-sentential and intra-sentential switches, inter-sentential code switching is the switch occurs between sentences and intra-sentential code switching is it contains switches within a sentence.

Redlinger and Park (1980 in Hoffmann, 1991) also mentioned that language mixing refers to the combining of elements from two languages in a single utterance.

McLaughlin (1984 in Hoffmann, 1991) mentioned that switches occurring at lexical level within a sentence (intra-sentential switches) are referred to as code mixes or code mixing. It means that code mixing is the same as intra-sentential switches. The example is follows:

A Spanish-English bilingual:

I started going like this. *Y luego decia* (and then he said), look at the smoke coming out of my fingers (Fallis, 1982 in Hoffmann: 1991).

Besides, Hoffmann (1991) mentioned the kinds of mixing involve the insertion of a single element, a partial or entire phrase from one language into an utterance in another language, and those can be in the shape of phonological, morphological, syntactic, and phrasal.

Based on above explanation, it can be concluded that code mixing is an utterance in which a speaker inserts or mixes two languages and it

usually occurs in informal situation. Besides, the kinds of code mixing can be in the form of morphological, phonological, syntactic and phrasal.

When lecturer teaches English for Specific Purposes in the classroom, she talks about the lesson that she teaches to the students. Lecturer has special teacher talk when doing teaching and learning process in the classroom. Teacher talk refers to utterances is usually used by teachers to explain the lesson and to give directions to the students.

Brown (2007) stated that teacher talk is the teachers' input in the class. It is appropriate to use the students' native language in second language situation, especially multilingual classes. So the teachers can alternate second language into the students' native language. Moskowitz (1971, cited in Brown, 2007) divided two kinds of teacher talk, they are: direct influence and indirect influence. Direct influence consists of giving information, giving directions and criticizing student behavior or student response. Indirect influence consists of dealing with feelings, praising or encouraging, using ideas of students and asking questions.

Jingxia (2008) stated that the switching to L1 has become an important strategy in foreign language teaching and its implication in bilingual classroom is of great importance. In addition, code-switching between target language and the first language is widely adopted by teachers in the process of teaching to build a bridge from known (the first language) to unknown (target language).

Based on the above explanations, teacher talk is the classroom language that accompanies exercises, the language of explanations in second language and in some foreign language classrooms, and the language of classroom management.

Taufiqurrahmah (2003) found that the lecturer used many forms of code mixing especially phrases in the lecturer's utterances. She designed her study in quantitative research. Waloyo (2007, cited in Cahyono, 2012) studied kinds of code switching used by the presenter of MTV GETAR CINTA entertainment program on Global TV. He tried to examine the most dominant kind of code switching employed by the presenter of MTV GETAR CINTA entertainment program on Global TV. He designed his study in qualitative research.

Those previous studies are different from this study. The differences are that this study focuses on types of code switching which are used by the ESP lecturer in ESP Teaching learning process in Polytechnic of Kediri and the reasons of ESP lecturer's code switching. So this study is more complete than those previous studies.

III. RESEARCH METHODOLOGY

This study used descriptive qualitative design and this study was based on the nature of situation that the researcher described, it was the use of code switching used by ESP Lecturer in ESP Teaching and Learning Process especially for English for Accounting and English for Mechanical Engineering Classes in Polytechnic of Kediri. The data were obtained from the utterances when the ESP lecturer taught. The subject of this study was ESP lecturer and the students of Accounting and Mechanical Engineering classes in Polytechnic of Kediri. The utterances of the ESP lecturer in ESP teaching learning process were the data of this study. Besides, the data were also from teaching learning process which will be taken from four meetings which consisted of two meetings in Accounting Classes and two meetings in Mechanical Engineering classes.

In the collecting data, the researcher employed some steps. First, the researcher entered the classes to do ESP teaching and learning process to the students in Accounting and Mechanical Engineering Classes in Polytechnic of Kediri. Second, the researcher asked for help to other person to record during ESP teaching and learning process four times when she taught. Those were recorded by using camera digital or handy cam to record ESP teaching learning process. Third is transferring the data from digital camera to the laptop. Fourth is playing the data on the laptop twice or more to know the language or code switching used by the ESP Lecturer. Selecting the data related to the purpose of the study is the fifth step in collecting the data. Sixth, rewriting or transcribing the data from the record about the utterances which related to code switching were produced by the English Lecturer. Then, the researcher did interview to the students.

After the data had been obtained and studied, then the researcher took several steps to analyze the data. First is identifying the data which were taken from the observation. Second is the researcher listed all the code switching. After the researcher listed all the code switching that she found from the data, the researcher classified or categorized the data based on the types of code switching. After that, the researcher read the transcriptions of the interview to the students to know the reasons of their code switching whether those are suitable with the students' perspectives or not. Last, the researcher drew conclusion based on the finding.

IV. RESEARCH FINDINGS AND DISCUSSION FINDINGS

The findings are divided into two. First, types of code switching are used by the ESP lecturer of English for Accounting and English for Mechanical Engineering Classes in Polytechnic of Kediri. In addition, the results of code switching types would be showed in some examples. Second, the reasons for the ESP lecturer's code switching.

Types of code switching are used by the ESP lecturer of English for Accounting and English for Mechanical Engineering Classes in Polytechnic of Kediri

There are two kinds of code switching. They are inter-sentential code switching and intra-sentential code switching. The inter-sentential code switching is divided into three functions. They are topic switch (TS), affective function (AF), and repetitive function (RF). The following was the example of inter-sentential code switching when the ESP lecturer used topic switch:

"Okay we already discussed about Balance Sheet, International Monetary Fund (IMF) *apa itu kemarin Balance Sheet and IMF? Jurnal Penyesuaian and Dana Moneter Internasional.*"

She switched English into Indonesian based on the topic that they would discuss in the Accounting class in third semester. In this meeting, the topics which were discussed by the ESP lecturer and the students are about 'Balance Sheet' and 'International Monetary Fund (IMF)'.

In addition, the ESP lecturer also used inter-sentential code switching for affective function (AF). The ESP lecturer used affective function to build a relationship between the lecturer and the students. He tried to ask the students watch video in listening comprehension of English for Accounting 1 together in the class. For example:

The ESP lecturer said, "We watch in language laboratory *pakek LCD aja ya*. It's one of videos about case of issues in management and production because I like it, it is about management production and the author is funny and beautiful with her dog, management production. What is it? There was also the music in that video. Fantastic music."

The use of code switching could make the relationship between an ESP lecturer and the students to be more chummed.

Furthermore, the ESP lecturer also used repetitive function (RF) when she used inter-sentential code switching in ESP teaching and learning process. The ESP lecturer tried to clarify the meaning of a word and stresses importance on the foreign language content for better comprehension. For instance:

"But we also have discusses about How to be a Good Mechanical Engineer video. *Bagaimana menjadi seorang Mekanik Mesin yang bagus*. So it's time for you to practice it in front of the class for your speaking practice. *Sekarang waktunya anda untuk mempraktekkannya di depan kelas untuk pratek kemampuan speaking anda.*"

Intra-sentential code switching which was used by the ESP lecturer consisted of three functions. They were topic switch (TS Intra), affective function (AF Intra), and repetitive function (RF Intra). The ESP lecturer also gave a kidding when she opened the lecture and discussed about the schedule of eating out. In her utterance when she was teaching English for Mechanical Engineering Class, she said that, "*Mau dimajukan hari Senin, bisa saya sih free-free aja. Nanti Material technique and its classificationnya untuk hari Senin*". So she used affective function in ESP teaching learning process.

Besides, she also used repetitive function when she talked to the students. She used repetitive function to clarify the meaning of the words and stresses importance on the foreign language content for better comprehension to the students. For example:

'Let's watch the videos about corrosion and the experiments. *Mari kita nonton video tentang korosi dan eksperimen-eksperimennya.*'

The Reasons for the ESP Lecturer's Code Switching

Generally, the reason for code switching could be categorized into some reasons: First, the difficulties of the students in understanding the ESP lecturer talk so code switching helped them to understand what the ESP lecturer said. By using code switching, the ESP lecturer believed that the students knew what she was saying at that time. Sometimes there are phrases or maybe words that they never know so the ESP lecturer had to translate to their mother tongue or Indonesian. Second, the ESP lecturer would like to make the equality understanding of the students. The students did not have same understanding of English and the ESP lecturer used code switching to help them to balance their knowledge between one student and another student. So the ESP lecturer used it to help them if they understand Indonesian better then it will help them to understand English too. Third, the ESP lecturer helped the students to get better understanding and comprehending what she talked. The ESP lecturer used code switching to make or to show the students can understand what she what saying then the students would get better understanding what said to them.

Based on the students' opinions in the interviews, the students could understand what the

ESP lecturer talked when explaining the topic in the ESP teaching and learning process, giving instructions which are related the materials, and helping the students to get the meaning of the words that the ESP lecturer used in the classroom. So the students could understand and comprehend the materials easier in the ESP teaching and learning process when the ESP lecturer used code switching in her language instruction.

IV. DISCUSSION

Code switching was one of the ways which was used by the ESP lecturer in teaching English subject that was English for Accounting and English for Mechanical Engineering to the students of Accounting and Mechanical Engineering. It means that she used code switching for her students when she talked to the students in ESP teaching and learning process. In relation to Hoffmann's theory (1991), she also used inter-sentential code switching (switch occurs between sentences) and intra-sentential code switching (contains switches within a sentence) when she talked to the students.

Besides, when the ESP lecturer used inter-sentential code switching and intra-sentential code switching, she used the functions of the code switching in the classroom. The functions are topic switch, affective function and repetitive function. The functions are related to Sert's theory (2005) that the functions in teachers' code switching are known as topic switch, affective function and repetitive function. When the ESP lecturer used topic switch, she switched or altered her languages according to the topic being taught. In addition, the ESP lecturer used affective function if she builds a relationship between the ESP lecturer and the students. Besides, repetitive functions are used by her to clarify the meaning of the words in foreign language; it was English for better comprehension to the students.

The reasons of the code switching in this research are relevant to Hoffmann's (1991) theory. Those reasons included; the first is talking about particular topics. It could be seen when the ESP lecturer switched the topics being taught in using inter-sentential and intra-sentential code switching. The second is being emphatic about something. When the ESP lecturer used affective functions, she gives an emphasis to the students who were confused about the place of their apprenticeship. Then, the ESP lecturer tried to talk and to give suggestion to them. The third is repetition used for clarification and intention or clarifying the speech context for interlocutors. It was also done by the ESP lecturer when she explained, discussed materials with their students and talked to them.

She tried to clarify the meaning to her students when they were in the ESP teaching and learning process.

The ESP lecturer also had some reasons why she used code switching when she taught their students. That is, she helped their students to get better understanding and to comprehend what she talked about or said. Based on the students' opinions, the students could understand what the ESP lecturers talked when explaining the topic in the ESP teaching and learning process, giving instructions which are related the materials, and helping the students to get the meaning of the words that the ESP lecturers used in the classroom. So the students could understand and comprehend the materials easier in the ESP teaching and learning process when the ESP lecturer used code switching in her language instruction. Moreover, ESP lecturer' talk also had important role in the ESP teaching and learning process.

Talking about teacher talk in the classroom, the ESP lecturer used English and Indonesian when she taught. It is clear that a bilingual often switched her codes from one language to another. That happens automatically because a bilingual person is able to use more than one language. The above statement is in relation to Wardhaugh (2002) who stated that in bilingualism and multilingualism, people are usually forced to select a particular code whenever they choose to speak, and they may also decide to switch from one code to another or to mix code. When ESP lecturer talked to the students in ESP teaching and learning process, she used more than one language. She used English as foreign language and she also used their language, Indonesian, when talked to her students in the classroom.

V. CONCLUSION AND SUGGESTION

The conclusions concerning code switching for English for Specific Purposes teaching and learning process, especially in English for Accounting and English for Mechanical Engineering teaching and learning process also the suggestions are given to the lecturer and future researchers.

Conclusion

Based on the findings of this research, two types of code switching were used by the ESP lecturer. The types of code switching which were used by the ESP lecturer are inter-sentential code switching and intra-sentential code switching. The ESP lecturer switched from English and Indonesian when she talked to the students in ESP teaching and learning process. Besides, when the ESP lecturer used inter-sentential code switching and intra-

sentential code switching, she also used three functions of code switching. They are topic switch, affective function and repetitive function. In using topic switch, the ESP lecturer switched or altered her languages based on the topics being taught by her in ESP teaching and learning process. In using affective function, she tried to build a relationship between the ESP lecturer and the students. In the repetitive function, the ESP lecturer clarified the meaning of the words in English into Indonesian for better understanding to the students. Moreover, the ESP lecturer also had some reasons why she used code switching when she taught her students. The reasons are to help the students understand what the ESP lecturer said, to make the equality understanding of the students and to help the students get better understanding. Based on the students' opinion, the use of code switching had good effect for them in understanding what the ESP lecturer said or talked and they also could comprehend the materials because the ESP lecturer used code switching in ESP teaching and learning process. Therefore, the use of code switching which was done by the ESP lecturer had benefits to the students.

Suggestion

The suggestions are given to the lecturers and the students. It is suggested to the ESP lecturer to use code switching when she teaches the students in the ESP class. The ESP lecturer also has to know that code switching can be used in teaching learning process as one of the ways or one of the strategies to deliver knowledge to the students in the classroom. So the ESP lecturer can apply code switching when she teaches the students in the classroom. For the next or future researchers, the researcher hopes that they can find code switching not only in the teaching and learning process in Polytechnic of Kediri but also other schools or other collages. Besides, the researcher hopes that the future researchers can find other types of code switching based on theories other than Hoffmann's theory. So it will be different from this study.

REFERENCES

- Brown, H.D. 2007. *Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Longman.
- Cahyono, B.Y. & Yanuar, N. 2012. *English for Communication and Interaction in the Classroom and Beyond*. Malang: State University of Malang Press.
- Hoffmann, C. 1991. *An Introduction to Bilingualism*. London and New York: Longman Inc.,.

- Jingxia, L. 2008. How Much the First Language is There in Teachers' Talk in EFL Classroom?. *The Open Applied Linguistics Journal* 1. 59-67.
- Sert, O. *The Functions of Code Switching in ELT Classrooms*. [Online] Retrieved November 28, 2012, from the World Wide Web: <http://www.iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html>.
- Skiba, R. *Code Switching as a Countenance of Language Interference*. [Online] Retrieved November 28, 2012, from the World Wide Web: <http://www.ites1j.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html>.
- Taufiqurrahmah, T. 2003. *A Study on the Use of English and Indonesian Code Mixing by The Lecturer of Structure at the First Year Students of English Department in Muhammadiyah University of Malang*. Unpublished thesis. Malang: Muhammadiyah University of Malang.
- Wardhaugh, R. 2002. *An Introduction to Sociolinguistics*. Fifth Edition. New York: Blackwell.

**COMMUNICATION STRATEGIES APPLIED IN *ROLE PLAY* ACTIVITY OF INFORMATICS
ENGINEERING STUDENTS OF POLITEKNIK NEGERI MALANG**

Atiqah Nurul Asri

Politeknik Negeri Malang
atiqah.na@gmail.com

Aulia Nourma Putri

Politeknik Negeri Malang
aulianourmap@gmail.com

Farida Ulfa

Politeknik Negeri Malang
faridaulfafarano@gmail.com

Satrio Binusa

Politeknik Negeri Malang
stbinusa@gmail.com

Abstract

English language and teaching in Indonesia has been increasing since the globalization started in the early 21st century. It is also followed by the high demand of proficient English competence in the industry which requires people to have adequate ability to communicate in English. Thus, speaking becomes the most important skill to be mastered by students.

Regarding this situation, students of Politeknik Negeri Malang, in particular those of the Informatics Engineering Study Program, have to master English as their preparation to involve in the global labor market. Effective speaking skill will increase their confidence to coming to the work place. Therefore, the main aim of ELT here is to equip them with good communication skill by improving their speaking skill.

Having good speaking skill can help students to express their ideas, opinions, and viewpoints. The problems occur in the classroom related to the speaking skill can be solved by creating a good classroom atmosphere. Role Play here is seen as a strategy to encourage them to learn English. By using Role Play, students will improve both their creativity and speaking skill, and in the long run can help boosting students' confidence in welcoming their new role in the global labor market.

Due to this reason, this research is conducted to find out how role play can contribute in encouraging students to learn English and what kinds of communication strategy they apply while performing the role play activity.

Keywords: communication strategy, role play, speaking skill.

I. INTRODUCTION

English language and teaching in Indonesia has been increasing since the globalization started in the early 21st century. It is also followed by the high demand of proficient English competence in the industry which requires people to have adequate ability to communicate in English. Communication takes place, where there is speech. Therefore, speaking becomes the most important skill to be mastered by students.

Speaking is one of productive skills that is essential for students to master. Brown (2001) states that speaking as an interactive process of constructing meaning that involves producing, receiving and processing speech of sounds as main instruments. In other word, speaking is an important skill that is used to communicate with other people.

Despite the importance of speaking, in fact, it is not easy for the lecturer to teach speaking

in EFL (English for Foreign Language) classroom. Nunan (1993) stated that there are some challenges in teaching oral skills in EFL classroom namely lack of motivation, and they tend to use their first language. When the EFL learners are not supported with sufficient English skills, lack of vocabularies, limited time on practicing English in their daily life, it will affect the process of learning English.

Take for example, teaching students for non-English Department students such as Information Technology Department (which comprises two different study programs namely D3 Informatics Management and D4 Informatics Engineering). Teaching such students is quite challenging since English is not their main major whereas to face the global market they need to master English especially speaking skill. Based on the research conducted to find out which English language skills are actively used in the graduates of this department's workplaces, it is found out that speaking is the most skill actively used for daily activities at work (Asri, 2010). Thus, English courses are given to prepare the students to have communicative skill in English. However, English courses in D4 Informatics Engineering Study Program at Politeknik Negeri Malang are given at 2nd, 4th and 5th semester. It means the courses are not offered consecutively to help the students keep practicing English skills, especially speaking.

The English teachers in this department, consequently provides the students with appropriate techniques and activities to optimize the students' speaking skill. One of the techniques in teaching speaking applied is role play. Byrne (1986) states, role play is a method acting out particular ways of interacting with others in imaginary situation, and it is defined as the projection in real life situations with social activities (Qing, 2011). Through role play, the teachers can boost their students' motivation in exploring their speaking skill, instead of identifying some communication strategies that mostly used by the students.

As the students practicing English as Foreign Language course, they find many difficulties in producing spoken English sentences because English is not mostly practiced and applied in their daily lives. Whenever the students are asked to perform a speaking activity, they are unconsciously influenced by their first language (L1). They likely use many strategies to speak in English.

This study, therefore, is aimed at describing communicative strategies used by the students of Informatics Engineering while practicing a role play activity. The subjects of the study are the second year students in the academic year of 2015-

2017 taking English for Informatics 2 course, precisely class TI 2F and TI 2G. Moreover, communication strategy in this study merely focuses on avoidance strategy and compensatory strategies.

II. THEORETICAL FRAMEWORK

Speaking is one of the important skills since this activity involves producing, transferring, receiving and processing speech. Cameron (2005), states that speaking is used to express meanings so that other people can make sense of them. In addition, Nunan (1993) says that the importance skill is obviously noticed regarding the role of human as social being who depends himself more on speaking rather than writing when interacting with others. Therefore, teaching speaking skill should be taught in interactive activity. One of the activities in teaching speaking is role play.

Role play is communicative activity which offers students an opportunity to practice communicating in different context and situation. It can stimulate students to be active in practicing speaking. In addition, it also allows students to be creative by exploring ideas through an experience on another person's life.

Byrne (1986), states that role play is a method of acting out particular ways of interacting with others in imaginary situations. In addition, Budden (2006) says that role-play is any speaking activity when you either put yourself into somebody else's or put yourself into an imaginary situation. Role-plays help students cope with real-life situations, commonly used expressions, forcing them to think "on their feet" (Dorathy, A. Anne and Mahalakshmi, SN, 2011).

Role-play provides students with a way of survival in real-life communication situation by forcing them following the rules of communication that is not only to listen to the information sent by the other speaker but also providing sufficient respond to keep the communication going naturally. Even they had set the plot of the conversation i.e. where it goes after this and that however when they act in front of the classroom, there are always some conditions that require them to improvise to keep the talk on the track, either by finding the closest intended meaning or avoiding it.

In learning second language (L2) processes, students are familiar with learning strategy and communication strategy. Learning strategy closely related with data input during the learning activity, recording and memorizing the data until its deliver while communication strategy focuses on data

output, transferring and delivering the speech to others.

This research focuses on communication strategy which is related to strategic competence. Strategic competence deals with abilities which are applied in way of communication. Shortly, it could be regarded as the ability to convey some communication strategy such as paraphrase, literal translation, lexical approximation, and mime.

Communication strategy is a strategy that used for L2 learner to avoid any mistake in communication, both of verbal or non-verbal. Dornyei (in Brown 2000:138) divides communication strategy into avoidance strategies and compensatory strategies. Avoidance strategies are commonly used by the learners to omit any difficulties in communication. When the learners change the topic or tend to use some particular grammatical rules, it means that they apply avoidance strategies. Moreover, while the learners keep going on the communication whether they have lack of vocabularies or insufficient English skills, it is classified as compensatory strategies.

Table 1 below describes kinds of communication strategies as proposed by Dornyei.

Avoidance Strategies
1. Message abandonment: leaving a message unfinished because of language difficulties.
2. Topic avoidance: avoiding topics areas or concepts that pose language difficulties
Compensatory Strategies
1. Circumlocution: describing or exemplifying the target object of action (e.g., the thing you open bottles with for: corkscrew)
2. Approximation: using an alternative terms which expresses the meaning of the target lexical item as closely as possible. (e.g., ship for sailboat)
3. Use of all-purpose words: extending a general, empty lexical item to contexts where specific words are lacking. (e.g., the overuse of thing, stuff, what-do-you-call-it, thing(s)).
4. Word coinage: creating a non-existing L2 word based on a suggested rule (e.g., vegetarianist for vegetarian)
5. Proliferated patterns: using memorized stock phrases, usually for 'retrieval' purposes (e.g., where is the ... or comment after <i>yes</i>), where the morphological components are not known to the learner).
6. Nonlinguistic signals: mime, gesture, facial expression, or sound imitation
7. Literal translation: transferring literally a lexical item, idiom, compound word, or structure word from L1 to L2
8. Foreignizing: using a L1 word by adjusting it to L2 phonology (i.e. with a L2 pronunciation) and/or morphology (e.g. adding it to a L2 suffix).
9. Code-switching: using L1 word with L1 pronunciation or a L2 word with L2 pronunciation while speaking in L2
10. Appeal for help: asking for aid from the interlocutor either directly (e.g. what do you call...?) or indirectly (e.g. using intonation, pauses, eye contact, puzzled expression).
11. Stalling or time-gaining strategies: using fillers or hesitation devices to fill pauses and to gain time think (e.g. well, now let's see... as a manner of fact).

Table 1. Communication Strategies adapted from Dornyei in Brown (2000: 138)

III. METHODOLOGY

The study uses descriptive qualitative method for some reasons. First, this research set in natural setting. Second, the data on this research are groups of spoken words, utterances and speech which taken from speaking activity in an English course.

The subjects for this study are the second year students of D4 Informatics Engineering from two different classes (TI 2G and 2F). One of the main reasons why these students chosen as subject is that English for Informatics Engineering Course 2 being offered requires the students to speak as a way of assessing their understanding to particular topics and in the long run to assess their speaking skill. The speaking activities in the classroom cover presentation and role-play. The research is generated by the output emphasized on student speaking fluency.

Source of Data

The source of the data is taken from student presentation in form of video files and student's speech transcription while doing a speaking assignment under one of the topics entitled "Data Storage and Back Up".

Research Procedures

The procedures in this study are as follow:

1. Recording the students' presentation.
2. Identifying the communication strategy based on Dornyei's theory (Table 1) by classifying the communication strategy used by the student.
3. Describing the communication strategy.
4. Stating a conclusion.

Research Instrument

This study is a qualitative study. The main instruments of this research are the researchers and the research itself is done in a natural setting that is in the classroom. The data is in the form of video transcripts taken from the role-play activity performed in the classroom.

This research focuses on the communication strategy applied by the students in the classroom and is seen as an advantageous way to help students to improve their speaking skill by motivating them in using the communication strategy.

The research procedure covers recording the speaking activity "Data Storage and Backup" and then identifying the kinds of strategy applied by the students in the given activity. After identifying the kinds of strategy used in the conversation, researchers then classify them using Dornyei's communication strategy (Table 1). The sorted data

is then analyzed and the researcher concludes the findings.

IV. RESEARCH FINDINGS AND DISCUSSION

This research is aimed at identifying the types of communication strategy used in the role-play activity. The subjects of the research are the second year students of Diploma 4 Informatics Engineering Department of Politeknik Negeri Malang at Class TI-2C and TI-2G in the academic year of 2015/2016. Moreover, the topic chosen during the speaking activity is "Data Storage and Backup" and the activity involved in the speaking activity is describing storage and back-up solution. During the activity the students are allowed to use any properties related to the topic being discussed.

This research applies Dornyei's communication strategy. This strategy covers avoidance and compensatory strategy. Avoidance strategy covers message abandonment and topic avoidance, while compensatory strategy found in this research covers approximation, literal translation, code-switching, appeal for help, and stalling or time gaining strategy.

Through analysis, two types of communication strategies are found throughout the videos, namely avoidance strategy and compensatory strategy. The detailed discussions are as follows.

Avoidance strategy

Message abandonment

Message abandonment can also be found during the role-play activity in the classroom. Here the students opt for not to continue the message that should be informed to another speaker.

FS1:	F1: Maybe in your flask disk there are many virus.
FS2:	F2: Eee... [pause] by the way, Frisca, what should I do?
FS3:	F3: Ehhmmm... ehmmm, Nia, I think you just scan your flash disk.

Note:

F1 = Female first speaker

F2 = Female second speaker

F3 = Female third speaker

In the example above, it is seen that the first speaker suggests a possibility that the second speaker's flash disk is probably infected by a virus. Failing in giving a proper answer to the first speaker is seen from the long pause and the hesitation devices "eeee...", the second speaker turns to the third speaker and asks for a suggestion on what she is supposed to do with the storage device.

Topic avoidance

This strategy is characterized by breaking the proper grammar rules. Here are some examples of the use of this communication strategy.

MS1:	OK. Last day my friend bought some external hard drive. If I am not mistake it's a WD element. WD element.
MS1:	The capacity is about 2 Teras and it has the special features that can synchronize your offline files into the clouds... clouds storages.

Note:

MS1 = Male first speaker

In data sample number 1, from Video 1, Male Student 1 (MS1) uses the word "mistake" instead of "mistaken" since after auxiliary, this sentence needs a helping verb and not a noun. In the second sentence, the student uses "2 Teras" to describe the capacity of the hard drive. It is better for him to use "2 Terabytes" and the word "features" here is also improper since he only describes one special feature from the hard drive.

Compensatory Strategy

Approximation

Approximation strategy uses any particular word that has the closest meaning to the intended word.

MS2:	Ohhh what's the street of it?
------	-------------------------------

Note:

MS2 = Male second speaker

As seen from the example given above, the second speaker here wants to ask the address of the Cyber Mall previously mentioned by the first speaker. Instead of using, "What's the address?", the speaker used "Ohhh what's the street of it?"

The students often translate address using literal translation, for example, I live in Sukarno-Hatta Street, when there is no need to translate the whole thing when mentioning an address. Probably, this is why the second speaker uses the word "street" in order to refer to the word "address"

MS1:	Maybe... maybe... eee... I don't know maybe... it is located in the Cyber Mall, second floor, about two meters near the stairs.
------	---

Note:

MS1 = Male first speaker

In video 2, the first speaker uses the word "stair" which has the nearest meaning to escalator. This

strategy works well since the second speaker can relate the information given and has a clear idea on the exact location.

Literal translation

Literal translation happens when the speaker translates every single word of L1 into the target language.

MS1:	If you not have a lot of money you can back up your data in google drive or Onedrive.
------	---

Note:

MS1 = Male first speaker

Here the first speaker highlights the second speaker financial condition as a reason to further suggest him with the most affordable data storage option, i.e. cloud storage. He uses "If you not have a lot of money" is a literal translation from *Jika kamu tidak punya banyak uang*.

Here are some other examples.

MS1:	Xiaomi, Oppo, Samsung, Asus, and last Lenovo.
------	---

Note:

MS1 = Male first speaker

The students take roles as a seller and a buyer where the seller offers the buyer various brands of smartphones for the buyer who seems confused in buying one that meets his needs in terms of storage and camera features. The first speaker uses sequential transition "and last" to show the audience and the second speaker that the gadget he mentions last is the final example of a range of gadgets he offers to the second speaker. He can use "finally or at last" instead of "and last."

MS1:	Back camera?
------	--------------

Note:

MS1 = Male first speaker

Instead of using "rear camera" the first speaker uses "back camera" to refer to the camera that lies at the back of the smartphone. The word "back" is picked because it is easier to relate the vocabulary to describe the kind of camera mentioned, for its location in particular.

MS1:	Advantages different. First Lenovo. This internal have...
------	---

Note:

MS1 = Male first speaker

This sentence is a literal translation from *keuntungannya berbeda* and therefore, the speaker only combines the two words he knows, advantages for *keuntungan* and different for *berbeda* when it is supposed to be [It has] different advantages. The speaker uses improper word order.

FS1:	Other way if your flash disk like that you can format it.
------	---

Note:

FS1 = Male first speaker

The speaker literary uses "like that" in order to show the second and the third speakers the condition of the flash disk infected by viruses. In Bahasa Indonesia, the closest meaning to these words is *seperti itu* that they can format the flash disk as one of the solutions given by the first speaker as a suggestion if the flash disk is infected by viruses.

Code switching

Another communication strategy used by the students during the role-play activity is code switching. This happens when the speakers uses the source language (L1) when he/she speaks using target language (L2).

MS1:	PC for sistem operasi and have virus.
------	---------------------------------------

Note:

MS1 = Male first speaker

As seen from the sample given, the speaker uses the term *sistem operasi* to refer to "system operation". He fails to use English and switches to Bahasa Indonesia (L1) when he is in the middle of an English conversation activity.

Appeal for help

This strategy is used by asking for direct help from others.

MS1:	Aaaa.... Like aaaa... AVA, SmartdaV and Avira. And then that anti-virus have a [whispered]
------	--

Note:

MS1 = Male first speaker

In the example given, the speaker decides to ask the second speaker to help him find a particular word he intends to use to describe the anti-virus features. Therefore, the first speaker uses appeal for help strategy to help him find the proper word to provide the second speaker further detailed information to get crossed.

Another example of this communication strategy can also be seen from the following example.

MS1:	Many smartphone I have ee... much... kelebihan (asking audience)
AUD:	Advantages. Feature.

Note:

MS1 = Male first speaker

AUD = Audience

The first speaker asks the audience for a particular word by switching to Bahasa Indonesia. The audience then provides some options for the word being asked.

Stalling or Time Gaining Strategy

This communication strategy is used when the speakers use filters or hesitation devices to gain time to think or pause.

MS1:	I think WD with And... aaaa... opo yo?
------	---

Note:

MS1 = Male first speaker

Sentence 2 is derived from Video 1 and shows stalling or time-gaining strategies. Here Male Student 2 uses hesitation devices to try to find a proper word for expressing his opinion regarding the storage he wanted to buy. He uses *aaaa...opo yo?* and even switches to Bahasa Indonesia.

V. CONCLUSION

From the research findings, it can be found that the speakers often use compensatory strategy, which means the speakers, with their limited vocabulary, tend to try to continue the conversations in order to get the whole message get across. Several communication strategies that can be found are approximation, literal translation, word-coinage, code-switching, appeal for help, and stalling or time gaining strategies. Avoidance strategy can also be found in one of the conversations, namely message abandonment and topic avoidance. One of the most frequently communication strategy used is literal translation. It seems that this strategy is seen as one of the most effective ways used by the students to convey the intended meaning when they find it difficult to find a proper word during the role-play.

Furthermore, it can be concluded that the communication strategy used here is a means of compensating the lack of vocabulary, as well as the basic grammar knowledge, and also as a way of a quite brilliant escape from the burden of uneasiness when taking a role in the speaking activity. The speakers were sometimes unable to find the proper word when expressing their thoughts and therefore

afraid in making a foolish mistake in front of their cohorts.

In turn, this research will be beneficial for English teachers, especially teaching at Informatics Engineering Study Program at Politeknik Negeri Malang in providing a significant help for their students through providing a better learning material by providing them enough practice in vocabulary and related grammar that can help them practice the speaking skill better and confidently.

REFERENCES

- Asri, Atiqah Nurul. (2010). Webfolio to Improve Writing Skills of the Students. Unpublished Thesis. State University of Malang.
- Brown, H. Douglas. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Brown, H. Douglas. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy 2nd Ed*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Budden, J. (2006). *Role Play*. UK, London: BBC
- Byrne, D. (1986). *Teaching oral English: longman handbooks for English teachers*. Singapore: Longman Group, 1986.
- Cameron, L. (2001). *Teaching language to young learners*. New York: Cambridge University Press.
- Dorathy, A. Anne and Mahalakshmi, SN. (2011). *Second Language Acquisition through Task-based Approach – Role-play in English Language Teaching*. English for Specific Purposes World. Issue 33, Volume 11, 2011
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Qing, X. (2011). Role-play an effective approach to developing overall communicative competence. *Cross-Cultural Communication*, 7(4), 36-39.
DOI:10.3968/j.ccc.1923670110704.317

SECOND LANGUAGE ACQUISITION (SLA)—A LONG WAY TO RUN

Tutuk Widowati

Politeknik Negeri Malang
polinematuk@gmail.com

Abstract

This study, the kind to review authentic data about linguistic errors made by some ESP lecturers in their abstracts, presents an overview of the most frequent errors and the descriptive analyses. The findings show that the conscious learning of grammar has not worked well on abstract writing performance which is proved by 83.40% in the errors on syntax. The holistic errors are respectively distributed to malformation, omission, and addition—the extent to which pronoun, preposition, and noun phrase are not commonly contributed to Indonesian language. Viewed from SLA theories, the abstract writers are on their way to English proficiency though some learning has transpired. The research concludes that there is a gap between what has been learned and what is produced.

Keywords: conscious learning, English proficiency, gap, linguistic errors

I. INTRODUCTION

People cannot learn language without first systematically committing errors (Dulay, 1982). Most lecturers of English language of higher education institution of Indonesia are professionals of English as Foreign Language (EFL) teaching who are able to produce English through the process of SLA to practice teaching. As they have “acquired” English for a plenty of years, this study is conducted to tally the linguistic errors of their professional written product of abstract performance in English and see how long the way to SLA is.

Performance according to Chomsky in Ellis (1986) consists of the comprehension and production of language. Due to being permanent, attention should be paid to English written product to apply the rules of S - V agreement, tense, and the article use; syntax (word order); mechanics (punctuation, spelling). In addition, there is an organization of ideas and choice of words (Gebhard, 2000).

II. LITERATURE STUDY

A. Second Language Acquisition

Learning is defined as an attempt to acquire the language consciously; acquiring is the process of mastering the language in the subconscious (O'Grady et al, 1989:299). Gass (2000:30) stated acquisition is the unconscious “picking up” of a language whereas learning refers to conscious knowledge of an L2 (i.e knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them). SLA theory of Krashen's Monitor model is known as Chart 1.

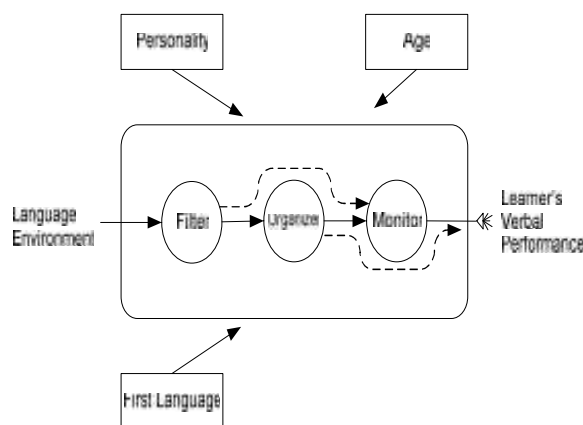


Chart 1

Input from the environment of the language learner experiences internal processing through the stages of filter, organizer, and monitor before eventually the learner produces the output of both oral and written verbal performance. Brown (2008: 321) stated that input is a process of understanding the language (listening and reading) and the output is the production (speaking and writing). Filter and organizer are called the unconscious processors, while the monitor is called a conscious processor.

Input is to be distinguished from intake, which is the language that is not just available to a learner, but is the language comprehended and utilized in some way by the learner (Gass, 2000:31). Input of the second language system is unconsciously organized by organizer, which little by little develops the rules of the second language used by a learner to produce sentences without memorizing.

Information is consciously processed by the learner's internal system (Ellis, 1986:262) called monitor—the device that learners use to edit the language performance. When a learner memorizes the grammar rules and tries to apply them in a conversation, he is using the monitor to 'monitor' outputs—to edit and make changes or to correct when outputs are consciously thought (Brown, 2008:322).

SLA is both unconscious (in the filter and organizer) and conscious (in the monitor) processes taking place in natural environment or class. According to Ellis (1986) SLA is a study of how a learner learns another language after he obtains his first. SLA refers to all language aspects a learner has to acquire. Gass (2000) uses the term SLA to refer to language learning after the first language has been learned. He cited Selinker (1972): "A basic concept in SLA is that of 'interlanguage'. The assumption underlying this concept is that learners create a language system, known as an interlanguage".

According to Dulay et al. (1982), four macro factors that affect the quality of the SLA are the naturalness, the learner's role in communication, availability of concrete referents, and the target language models.

B. Error Analysis

Learning is essentially a process that involves making mistakes (Brown, 2008: 282). And by making use the feedback from the mistakes they made, the learners can understand the SLA process (James, 1998), how language is learned or acquired, and the strategy or what procedure are used by learners in SLA (Corder (1967) in Brown, 2008).

Wahab (2006) cited Selinker (1972) and Nemser (1971) that there are five important processes in the SLA, namely: (1) language transfer; (2) transfer of training; (3) strategy of second language learning; (4) strategy to communicate in the second language; and (5) overgeneralization of linguistic material of the second language. In the transfer position, the knowledge of the first language linguistic systems affect the second language (Hecht and Mulford, 1980). Kweldju (1989) cited Brown (1987) in the case of error transfer (negative transfer), learners perform a trial by transferring some forms of the first language into the second language, but the form of the first language is not the same with the second language (contrastive analysis hypothesis).

The learners' strategy in the process of SLA is observing the input of the second language, making a hypothesis of the second language rules, and testing this hypothesis by the incoming input

(Krashen, 1982). This learner's strategy results in what so called over-generalization—errors caused by the second language. Concerning the output, production strategy emphasizes how learners use rules that have been mastered as effectively as possible; and a communication strategy emphasizes how learners achieve its objectives in communicating when experiencing problems because of their limited language ability (Ellis, 1986).

This study refers to Brown's opinion (2008) that error is the result of a systematic competence of a learner (inappropriate system), while researchers believe that mistake is the error of performance (learner knows the system, but fails to use it). Errors are unable to be corrected by the learner, mistakes could be corrected if the deviation is shown to the learner (James, 1998). Sources of error according to Brown (2008: 284):

1. Interlingual Transfer

Interlingual transfer from the first language, or interference, is significant source of errors for all learners. It is attributable negative interlingual. In the early stages of learning English, learners tend to rely on Indonesian language linguistic system. Due to different linguistic system of both languages, a negative transfer takes place.

2. Intralingual Transfer

Transfer of intralingual is interference from English takes place when a new system in English is manifested in excess to the product of English (over-generalization or developmental error).

3. Context of Learning

Context may refer to the pattern that has been memorized, but is used inappropriately; or bookish learner.

4. Communication Strategies

Communication strategies were defined and related to learning styles that uses strategy to deliver the message, but sometimes his technique could be a source of error.

III. RESEARCH METHOD

This descriptive qualitative research analyzed some data of linguistic errors in the form of sentences, clauses, phrases, and even the choice of words that are not in accordance with the rules of English language. The respective data from abstracts were identified; analyses and verification were made according to the procedures modified from Corder (1971).

They were reviewed based on the rules of the English language with regard to several grammar books and dictionaries and verified through a process of triangulation. See Chart 2 modified from Corder.

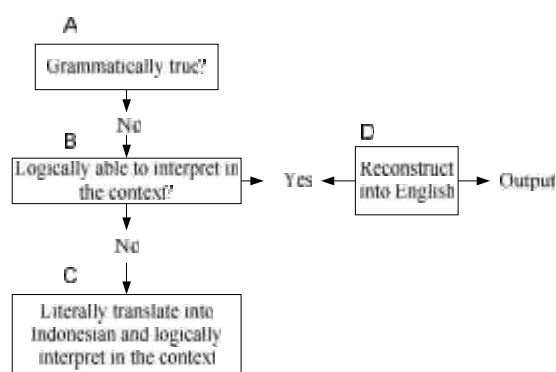


Chart 2

IV. FINDINGS AND DISCUSSION

1. Abstract A

Linguistic errors were still able to be interpreted logically in its context and directly be reconstructed as follows.

Table 3.1 Linguistic Reconstruction

Linguistic Error	Linguistic Reconstruction
<p>1. In attempting to acquire the target language, language learners...</p> <p>2. ... between the target language and their native language.</p> <p>3. The learners use own system which is neither the system of their native language nor that of the target language but instead falls between the two languages.</p> <p>4. The system is characterized by deviations from the rule system of the target language.</p> <p>5. The deviations my comprise phonology, morphology, syntax, and the lexicon of English.</p> <p>6. Having the above problem, a good system should be considere to be employed to the learners.</p>	<p>1. In attempting to acquire the target language, English language learners ...</p> <p>2. ... between English and their native language—Indonesian.</p> <p>3. They use their own system which is neither the one of Indonesian nor that of English instead of the one falling between the two.</p> <p>4. The system is characterized by some deviations of the ruled system of English.</p> <p>5. The deviations may comprise the phonology, morphology, syntax, and lexicon.</p> <p>6. Having the above problems, a good alternative system should be considered to employ to (verb) the learners.</p>

Linguistic Error	Linguistic Reconstruction
<p>7. One of the alternative systems is by implementing the integrated skills rather than teaching them separately.</p> <p>8. This system guides a better English learning since the learners would get: b) the English communication is purposeful rather than artificial; meaning that the goal is clear to be learnt-the four skills practice.</p> <p>9. c) the system is effective, efficient, and interactive while the atmosphere is motivate, fun, and interesting.</p> <p>10. This study is classroom action research ...</p> <p>11. The action research is going to be implemented for 8 meetings, to the forty-eight-fourth semester, Accounting Department 2012 students ...</p>	<p>7. One of the alternatives is implementing the integrated language skills altogether rather than teaching them separately.</p> <p>8. This system guides the learners through a better English learning since they would get: b) a purposeful rather than artificial English communication; meaning that the learning goal is clear—the four skills practice.</p> <p>9. c) not only an effective, efficient, and interactive system but alsoa motivating, pleasant, and interesting atmosphere.</p> <p>10. This study is a classroom action research ...</p> <p>11. It had been implemented in 8 meetings, to the forty-eight fourth semester students of Accounting Department of the Academic Year 2012 ...</p>

The reconstructions were made referring to the article entitled "*Implementing the Integrated Skills to Improve Students' English Proficiency ...*"

2. Abstract B

The linguistic errors, however, could be interpreted logically in its context, and reconstructed as follows.

Table 3.2 Linguistic Reconstruction

Linguistic Error	Linguistik Reconstruction
<p>12. Furthermore, the subject of this research is the first year students of IT of State ... of Malang in the academic year of 2011/2012,</p> <p>13.... 12 of them are selected as the sample.</p> <p>14.The procedures of the research follows those ...</p> <p>15.The results from the analysis...</p> <p>16.the grammatical errors made by the students are 120 errors.</p> <p>17.It is described as follow:</p> <p>18. 12.5% on the errors of the use of ...</p>	<p>12. The subject of this research is the first year students of IT State ... of Malang of the Academic Year 2011-2012,</p> <p>13. ... 12 of them were selected as the samples.</p> <p>14. The procedures of the research follow those ...</p> <p>15. The results of the analysis ...</p> <p>16. the grammatical errors made by the students are 120.</p> <p>17. They are described as follow:</p> <p>18. 12.5% in the errors on the use of ...</p>

3. Abstract C

Only sentence no.19 and 24 in Abstract C which could logically be interpreted in context and can be directly reconstructed. The rest should be literally translated into Indonesian and logically interpreted in context as follows.

Table 3.3 Linguistic Reconstruction

Linguistic Error	Linguistic Reconstruction
<p>19. Instructional materials is important component of learning.</p> <p>24. The results obtained in the study can be stated as follows.</p>	<p>19. Instructional material is an important component of learning.</p> <p>24. The results of the study are as follow.</p>

Table 3.4 Logical Interpretation

Linguistic Error	Logical Interpretation of the Context
<p>20. Instructional materials needed to guide activities in the learning process as well as a substance is learned the competencies to students.</p> <p>21. With the learning programs of teaching materials can be carried out more regularly because as executive education faculty will receive clear guidance material.</p> <p>22. This research was conducted with the purpose of (1) developing the learning SAP-based on vocational writing scientific articles, and (2) developing teaching materials.</p> <p>23. Based on point this study includes the type of qualitative research that uses Dick and Carey model of development with these steps: (1) designing, (2) producing, (3) validating, and (4) trying-out.</p> <p>25. First, the writing of scientific articles based SAP vocational expert based test, test practitioners and field tests declared unfit.</p> <p>26. Second, teaching</p>	<p>20. <i>Bahan ajar, yang merupakan substansi kompetensi yang diberikan kepada mahasiswa, diperlukan sebagai pedoman beraktifitas dalam proses pembelajaran.</i></p> <p>21. <i>Dengan bahan ajar proses pembelajaran dapat dilaksanakan secara lebih terarah, sebab sebagai pelaksana pembelajaran dosen memberikan pedoman materi yang jelas untuk mencapai luaran pembelajaran.</i></p> <p>22. <i>Penelitian ini dilakukan dengan tujuan (1) mengembangkan SAP (satuan acara perkuliahan) penulisan artikel ilmiah berbasis vokasional, dan (2) mengembangkan bahan ajar penulisan artikel ilmiah berbasis vokasional.</i></p> <p>23. <i>Sesuai dengan tujuan tersebut penelitian ini dikategorikan sebagai penelitian kualitatif dengan menggunakan model pengembangan Dick dan Carey yang terdiri atas 4 tahap, yaitu (1) perencanaan, (2) produksi, (3) validasi, dan (4) uji coba.</i></p> <p>25. <i>Pertama, penulisan artikel ilmiah berdasarkan SAP berbasis vokasional yang diujicobakan oleh para pakar, praktisi, dan uji lapangan dinyatakan tidak sesuai.</i></p> <p>26. <i>Kedua, bahan ajar</i></p>

Linguistic Error	Logical Interpretation of the Context
materials based on vocational writing scientific articles by expert test , practitioners test and field test feasible to wear .	penulisan artikel ilmiah berbasis vokasional yang diujicobakan oleh para pakar, praktisi, dan uji lapangan layak digunakan.

Having gone through the stages of literally translation into Indonesian and logical interpretation in context based on the first paragraph of the introduction of the article, those sentences were reconstructed into correct English.

Table 3.5 Sentence Reconstruction

Translation	Reconstruction
20. Bahan ajar, yang merupakan substansi kompetensi yang diberikan kepada mahasiswa, diperlukan sebagai pedoman beraktifitas dalam proses pembelajaran.	20. Instructional material, which is the substance of competenceto be given to the students, is needed to guide the learning process through directed activities.
21. Dengan bahan ajar proses pembelajaran dapat dilaksanakan secara lebih terarah, sebab sebagai pelaksana pembelajaran dosen memberikan pedoman materi yang jelas untuk mencapai luran pembelajaran.	21. With instructional material the teaching process can be more directly carried out, because as a director the lecturer will be able to conduct his teaching in accordance with the guidelines to meet the learning outcomes.
22. Penelitian ini dilakukan dengan tujuan (1) mengembangkan SAP (satuan acara perkuliahan) penulisan artikel ilmiah berbasis vokasional, dan (2) mengembangkan bahan ajar penulisan artikel ilmiah berbasis vokasional.	22. This research was conducted for the purpose of (1) developing the vocational-based scientific article writing syllabi, and (2) developing the vocational-based scientific article writing instructional materials.
23. Sesuai dengan	23. In line with the

Translation	Reconstruction
tujuan tersebut penelitian ini dikategorikan sebagai penelitian kualitatif dengan menggunakan model pengembangan Dick dan Carey yang terdiri atas 4 tahap, yaitu (1) perencanaan, (2) produksi, (3) validasi, dan (4) uji coba.	purpose , this research is categorized as a qualitative employing Dick and Carey model of development with the following steps: (1) designing (2) producing (3) validating (4) trying-out.
25. Pertama, penulisan artikel ilmiah berdasarkan SAP berbasis vokasional yang diujicobakan oleh para pakar, praktisi, dan uji lapangan dinyatakan tidak sesuai.	25. Firstly, of the expert, practitioner, and field try-outs , the vocational-based scientific article writing syllabi are declared inappropriate .
26. Kedua, bahan ajar penulisan artikel ilmiah berbasis vokasional yang diujicobakan oleh para pakar, praktisi, dan uji lapangan layak digunakan.	26. Secondly, of the expert, practitioner, and field try-outs , the instructional materials of vocational-based scientific article writing are feasible to implement .

Data Classification

Those errors were classified according to surface structure (Dulay et al., 1982:166) into omission, addition, misformation, disorder; and miscellany for one which does not belong to one of them.

Table 3.6 Linguistic Error

Classification	Numbers	Percentage
Omission	16	30%
Addition	13	24%
Misformation	22	41%
Misorder	1	2%
Miscellany	2	4%
Total	54	100%

Misformation, omissions, and additions found in the abstract support Krahsen's Monitor theory that the first language (Indonesian) indeed has contribution to the acquisition of the second language (English).

Table 3.7 Linguistic Category

Category	Numbers	Percentage
Morphology	9	16,6%
Syntax	45	83,4%
Total	54	100%

The table shows that errors of syntax or grammar rules are very dominant. According to Krahsen's Monitor theory, grammar is consciously learned and stored in the organizer before being used to produce speaking or writing performance. When errors of syntax exist in the abstract performance, it means that the writer of the abstract does not utilize the monitor before producing a sentence in English.

Table 3.8 Grammatical Error

Criteria	Numbers	Percentage
Pluralisation	2	3,70%
Noun phrase	6	11,11%
Preposition	11	20,37%
Pronoun	14	25,93%
Adverb	2	3,70%
Article	3	5,56%
Proper name	4	7,41%
S-V agreement	2	3,70%
Punctuation	2	3,70%
Miscellany	8	14,81%
Total	54	100%

Errors were made because the pronouns are often used in the structure of the English language; even with varying preposition in English, but limited in Indonesian. The mistakes were made as a result of the use of Indonesian grammar with English vocabulary, which according to Dulay (1982) the second language use is still premature, showing that the competency of the second language is not adequate. This is the Indonesian influential factor (first language) to the mastery of the English language (second language).

The Cause of Errors

Selinker argues that basic concept in SLA is interlanguage. In this case the Indonesian lecturers who teach English already have structures that are always bothering for English language acquisition process, so often the case interlanguage or transfer or translation from Indonesian to English takes place.

To understand what is meant by *'as well as a substance is learned the competencies to students'* the writer of the abstract changed the forms of

Indonesian to English, but the Indonesian modified form is not the same as the form of English. Such a mistake caused by the interference of the Indonesian language is called interlingual errors or negative interlingual transfer by Brown.

The Grammatical Competence

According to Corder (1967) in Mukminatien (1999:109) errors are evidence of the systematic development of the second language rules showing the system of rules that a learner has developed at a particular stage called transitional competence. Mastery of the English language evolved through ongoing levels that both ends are Indonesian and English. So the performance implies how the lecturers change their ideas of Indonesian to English through their English grammatical competence.

Canale and Swain (1980) and Savignon (1983) in Mukminatien (1999:104) stated four skills that must be possessed before constructing communicative competence, namely: (1) grammatical competence (2) sociolinguistic competence (3) discourse competence and (4) strategic competence.

Lack of strategic competence took place in no.21 which was derived from the original sentence *'Dengan bahan ajar program pembelajaran dapat dilaksanakan secara lebih teratur sebab dosen sebagai pelaksana pendidikan akan memperoleh pedoman materi yang jelas'*. The abstract writer found a difficulty to translate *'sebagai pelaksana pendidikan'*, so he used a phrase *'as executive education'* and added the word *'faculty'*.

Those errors support the conscious learning theory of Krahsen's Monitor Model and work only in the performance of second language produced by adult learners (age factor). Dulay et al. (1982) stated complex sentences and long sentences are difficult to learn. The ability to produce complex sentences is the process of mastery (acquisition) and not conscious learning. Stevick's Model (in Mukminatien, 1999:111) added after a long period in an intensive practice, the learned rules can be acquired, and thus, they could serve to initiate production (output). This is a long way to run.

V. CONCLUSION

Grammar lesson is conscious in the process of language acquisition which aims to equip learners with the structure of the English language to make the performance of English correct. The results of this study indicate that these objectives have not been achieved satisfactorily, because the authors of the abstract are still having trouble applying the mastery of English grammar or premature. The use

of the passive voice are often found in the Indonesian language, for example, not so in English; as well as pronouns, prepositions, and articles. The errors would serve to provide evidence of the existing gap between what is learned and what is used (Mukminatien, 1999). The world of science does not know right or wrong; but the more reasonable rationale, theory, and evidence the more convincing, not necessarily more correct, though (Latief in Bahasa dan Seni, 1996).

REFERENCES

- Brown, G. and Yule, G. 1985. *Discourse Analysis*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Brown, H.D. 2008. *Prinsip Pembelajaran dan Pengajaran Bahasa*. Jakarta: The Public Affairs Section, U.S. Embassy. Edisi Ke-lima.
- Dulay, H. and Burt, M. Krashen, S. 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. 2000. *Fundamentals of Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Gebhard, J.G. 2000. *Teaching English as a Foreign or Second Language. A Teacher Self-development and Methodology Guide*. The University of Michigan Press.
- Hecht, B. and Mulford, R. 1980. *The Acquisition of a Second Language Phonology: Interaction of Transfer and Developmental Factors*. Papers and Reports in Child Language Development. (18): 61 – 74
- James, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Harlow, U.K: Addison Wesley Longman.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Kweldju, S. 1989. *Hipotesis Analisis Kontrastif vs. Hipotesis Konstruksi Kreatif: Studi Kasus*. Forum Penelitian. Tahun 1, No. 2: 162 – 178
- Mukminatien, N. 1999. *The Premature Use of English Grammar by EFL Learners*. TEFLIN, Journal, Vol. X Number 1: 103 – 114 August.
- O'Grady, W. and Dobrovolsky, M. Aronoff, M. 1989. *Contemporary Linguistics an Introduction*. New York: St. Martin's Press.
- Panitia Penyusunan Bahan Pelajaran Bahasa Inggris untuk SLTA. 1979. *English for the SLTA Structure Reference Book I, II, III*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan
- Rachmadie, S., Z. Suryawinata, A. Effendi. 1988. *Materi Pokok Translation*. Jakarta: Penerbit Karunika.
- Wahab, Abdul. 2006. *Isu Linguistik Pengajaran Bahasa dan Sastra*. Surabaya: Airlangga University Press. Cetakan Ke-tiga.
- Wishon, GE. and Burks, JM. 1980. *Let's Write English*. New York: Litton Educational Publishing, Inc. Revised Edition.
- . 1983. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Great Britain: The Pitman Press. Reprinted.
- . 1989. *The Random House Dictionary*. New York: Ballantine Books Edition. Tenth Printing.

INTERAKSI PEMBELAJAR BAHASA JERMAN DI TINGKAT SMA DENGAN PEMELAJARAN *MOBILE*

Audrey Gabriella Titaley

Mahasiswa Pancasarjana, Universitas Indonesia
audrey.g.titaley@gmail.com

Abstrak

Kemajuan teknologi saat ini memungkinkan berlangsungnya pemelajaran bahasa Jerman yang berorientasi pada interaksi pembelajar. Pembelajar dapat mempelajari bahasa Jerman di tingkat dasar (A1) dengan lebih aktif dan interaktif melalui perangkat komunikasi yang bersifat mobil yang dimiliki, seperti telepon pintar. Penelitian ini bertujuan untuk memperlihatkan interaksi pembelajar tentang penggunaan telepon pintar dalam pemelajaran bahasa Jerman. Untuk itu, penelitian ini mengumpulkan data dari siswa kelas XI-Bahasa dari sebuah SMA di Jakarta dan guru bahasa Jerman mereka sebagai subjek penelitiannya melalui pengamatan dan wawancara. Penelitian ini diharapkan dapat memperlihatkan salah satu penerapan teknologi komunikasi dalam meningkatkan interaksi pembelajar bahasa Jerman.

Kata kunci: pemelajaran Bahasa Jerman, telepon pintar, *Google Forms*, interaksi pembelajar, pemelajaran *mobile*

I. PENGANTAR

Teknologi berkembang sangat pesat saat ini dan mendapat sorotan dan salah satunya dari dunia pendidikan. Bahkan sejak 20 tahun yang lalu kegunaan komputer yang bersifat mobil (*mobile computer*) sudah diperkenalkan dalam konteks pendidikan (Sung, Chang dan Liu, 2016). Pemelajaran bahasa juga mendapat pengaruh positif dengan adanya perkembangan teknologi ini. Semakin banyak peneliti mengungkap topik pemelajaran bahasa dengan bantuan beragam piranti bergerak (*mobile devices*). Hal ini dapat terjadi berkat peluncuran aplikasi untuk pemelajaran Bahasa Inggris pada tahun 2009 oleh *British Council*. Semakin banyak peneliti mengungkap topik pemelajaran bahasa dengan bantuan beragam piranti bergerak (Hockly, 2013).

Salah satu piranti bergerak yang mendapat perhatian pada penelitian ini adalah telepon pintar (*smartphones*). Telepon pintar memungkinkan penggunaanya berkomunikasi dan memperoleh informasi dengan tidak terikat dengan batas ruang dan waktu. Telepon pintar juga dipilih menjadi media belajar dalam penelitian ini karena alat komunikasi ini yang telah dimiliki oleh banyak pembelajar yang bersekolah di kota Jakarta. Mereka membawanya juga ke sekolah, sehingga guru dapat memanfaatkannya juga sebagai media belajar.

Penggunaan telepon pintar sudah menjadi salah satu kebutuhan dari sebagian pembelajar yang belajar di kota DKI Jakarta. Pernyataan ini

didukung oleh hasil kuesioner yang bertujuan untuk memperlihatkan penggunaan telepon pintar dalam kehidupan sehari-hari dan untuk pembelajaran bahasa Jerman di kelas XI Bahasa dari sebuah sekolah di Jakarta. Kuesioner ini diadaptasi dari penelitian yang dilakukan oleh Begum (2011) yang berfokus pada peluang pada penggunaan *cell phone* sebagai media pengajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing di Bangladesh di konteks pengajaran bahasa di tingkat Universitas. Berdasarkan data yang terkumpul dari 19 pembelajar (dari jumlah total 21 pembelajar) dengan kuesioner yang dan dibagikan melalui *Google Forms*, pembelajar menyatakan bahwa mereka memiliki telepon pintar yang dilengkapi dengan akses internet dan menggunakannya untuk 89,5% diantaranya selalu menggunakannya menggunakannya dalam kehidupan sehari-hari, baik untuk berkomunikasi dengan orang lain (78,9%) dan mencari informasi di internet (68,4%). Semua responden menyatakan pernah menggunakan telepon pintarnya untuk mempelajari bahasa, tetapi hanya 7 dari 19 responden (36,8%) menyatakan bahwa mereka sering menggunakannya atas tujuan tersebut.

Kedua, telepon pintar merupakan alat komunikasi yang canggih yang dapat berkontribusi dalam pemelajaran bahasa. Dengan berbagai fasilitas yang dimilikinya seperti telepon, pesan, pemutar music, perekam video dan audio, internet dan lain-lain telepon pintar dapat dijadikan media belajar alternatif yang otentik dan menarik.

Penggunaan telepon pintar di kelas bahasa Jerman memungkinkan guru untuk mengintegrasikan kegiatan sehari-hari pembelajar seperti mengirim pesan, mengabadikan suatu benda atau kejadian dengan bantuan kamera dan perekam audio dan video, memutar musik, mencari informasi dalam dunia maya, membuat catatan dan kegiatan lainnya dalam proses interaksi belajar mengajar di kelas.

Penggunaan telepon pintar dalam pembelajaran bahasa Jerman diakui oleh semua responden kuesioner ini. Semua responden bahkan menyatakan pernah menggunakan fasilitas telepon pintar dalam pembelajaran bahasa Jerman di kelas, walaupun sebagian besar menyatakan telepon pintar kadang-kadang (36.8%) bahkan jarang (31.6%) digunakan. Meskipun demikian, saat telepon pintar digunakan semua responden (100%) menyatakan menggunakan layanan internet dan 14 diantaranya bahkan menggunakan aplikasi bahasa, seperti *google translate*, *Duolingo*, *EasyGerman*, *FluentUGerman* dan *Vivalingua Dictionary*. Sebagian besar menggunakan fasilitas catatan (*note*) dengan 73,7%, galeri foto dan Wi-Fi dengan 57,9%. Patut untuk diketahui, bahwa sekolah tempat responden belajar menyediakan fasilitas wifi yang bisa diakses dalam lingkungan sekolah. Sebagian dari responden juga menggunakan fasilitas pemutar musik (31,6%), perekam audio dan video (21,1%), kamera (15,8%) dan fasilitas lainnya dalam pembelajaran bahasa Jerman.

Alasan ketiga yang melatarbelakangi perlunya penggunaan telepon pintar dalam pembelajaran bahasa Jerman adalah lebih banyak kesempatan yang diperoleh siswa untuk berinteraksi dengan berbagai sumber belajar. Pada pembelajaran bahasa Jerman yang tradisional pembelajar lebih banyak berinteraksi guru dan bahan ajar. Namun, dengan bantuan telepon pintar dan didukung dengan adanya layanan internet, pembelajar dapat belajar dengan latihan secara daring yang tersedia atau dipersiapkan oleh guru. Ditambah lagi, mereka mengetahui situasi di Jerman, walaupun jauhnya letak negara Jerman dan Indonesia dengan bantuan situs dan video yang dapat diakses secara daring.

Menanggapi paparan tentang manfaat dari penggunaan telepon pintar dalam pembelajaran bahasa dan jarang media belajar ini digunakan di kelas bahasa, penelitian ini dilakukan. Penelitian ini dilakukan dengan mengacu pada pertanyaan penelitian yakni Bagaimana interaksi pembelajar dalam pembelajaran bahasa Jerman dengan menggunakan telepon pintar? Penelitian ini berusaha memperlihatkan interaksi pembelajar saat menggunakan telepon pintar sebagai media belajar.

Penelitian ini diharapkan mampu

berkontribusi dalam mendukung penggunaan teknologi yang digunakan kehidupan sehari-hari, seperti telepon pintar sebagai salah satu mediabelajar Bahasa Jerman, khususnya bagi pembelajar kelas bahasa di SMA. Penelitian ini juga diharapkan, bagi guru, dapat mendapat gambaran tentang penggunaan telepon pintar di kelas untuk mendukung interaksi pembelajar dan bagi pembelajar, dapat juga berinteraksi dalam bahasa Jerman di kelas dengan bantuan telepon pintar.

II. KAJIAN PUSTAKA

2.1 Pemelajaran *Mobile*

Pembelajaran dengan menggunakan telepon pintar sering dikaitkan dengan pemelajaran *mobile (mobile learning)*. Hal itu didasarkan penggunaan piranti bergerak dalam interaksi belajar mengajar. Pembelajaran ini dalam kaitannya dengan pembelajaran bahasa juga menyandang istilah lain, seperti *Mobile-Assisted Language Learning (MALL)*, *m-Learning* dan *Mobile Language Learning (MLL)* (Kim, Rueckert, Kim & Seo). Apapun istilah yang digunakan, guru perlu mempertimbangkan manfaat penggunaan piranti bergerak dalam proses pembelajaran di kelas.

Pemelajaran *mobile* semakin mendapat perhatian dengan munculnya beragam piranti bergerak (*mobile devices*), seperti telepon pintar, *iPod*, *iPad*, dan tablet. Banyak penelitian dalam pengajaran bahasa Inggris, baik sebagai bahasa kedua atau bahasa asing mengangkat pengaruh positif pemelajaran modern ini bagi penguasaan kosakata dan tata bahasa dan keterampilan Bahasa pembelajar. Untuk dapat menerapkan pemelajaran semacam ini Puñtedura (dalam Hockly, 2013) menyarankan merancang tugas sesuai dengan *SAMR-Model* yang diusulkan oleh. Berdasarkan model tersebut, tugas yang disusun dalam pemelajaran *mobile* dirancang dengan menerapkan cara berikut ini: *S-Substitution*, *A-Augmentation*, *M-Modification* dan *R-Redefinition*. Dengan model ini guru mengajak pembelajar untuk belajar bahasa Jerman dengan aktif dan juga interaktif dengan menggunakan telepon genggamnya dan dengan tidak terikat batas waktu dan tempat.

2.2 Interaksi Pembelajar

Interaksi memiliki peranan penting dalam pengajaran bahasa. Beberapa peneliti mendukung pengaruh positif dari adanya ada interaksi dengan pandangannya masing-masing. Sebagai penggagas Vygotsky menyatakan bahwa interaksi sosial mendukung perkembangan basantara pembelajar. Dengan kata lain, pembelajar melalui mengkontruksi penguasaan bahasa mereka yang berada di *zone of proximal development (ZPD)*

melalui interaksi dengan orang lain. (Ellis, Brown dalam Muho dan Kurani). Sejalan dengan pandangan Vygotsky, Krashen menekankan bahwa proses pemelajaran bahasa berlangsung saat interaksi sosial berlangsung. Akan tetapi, interaksi dapat berlangsung, jika terdapat masukan yang dapat dipahami pembelajar (*comprehensible input*). Faktor ini menjadi dasar apakah pemelajaran terjadi.

Berbeda dengan Krashen, Long lebih menggarisbawahi faktor interaksi sebagai penentu adanya pemelajaran. Ia meyakini bahwa dalam sebuah interaksi penutur melakukan negosiasi makna, sebagai usaha untuk membuat pernyataan yang dapat dipahami oleh rekan tuturnya. Aziza dan Hancock dalam Moho dan Kurani menyatakan bahwa Long mendukung adanya two-way input. Dengan kata lain, kedua pihak yang terlibat dalam interaksi berperan penting dalam negosiasi makna, sehingga interaksi dapat dijadikan sebuah proses pemelajaran.

2.3 Google Forms

Google Forms merupakan aplikasi yang dimiliki mesin pencari *Google*. Aplikasi ini biasa digunakan untuk menyebarkan kuesioner dan melakukan survey secara daring. Dalam dunia pengajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing di Jepang aplikasi ini dapat digunakan untuk mengukur penguasaan pemelajar bahkan melakukan asesmen pribadi dan teman sebaya, menilai pelaksanaan kursus yang sudah berlangsung dan melaksanakan proyek kelas (Firth dan Mesureur, 2010). Aplikasi ini dipilih karena aplikasi ini dinilai praktis dan mudah untuk digunakan peneliti dalam menyusun tugas yang akan digunakan dalam pengajaran bahasa Jerman dalam penelitian ini.

III. METODOLOGI

Penelitian ini merupakan penelitian *one-shot case study*. Peneliti tidak memberikan pretes dan pascates untuk mengukur peningkatan penguasaan bahasa Jerman pemelajar. Penelitian ini dilakukan pada subjek penelitian yang merupakan *intact group*, karena peneliti tidak memilih mereka secara acak dan pembelajar ini merupakan sebuah kelas XI-Bahasa di sebuah SMA. Penelitian ini juga merupakan penelitian pendahuluan atau penelitian awal yang masih akan dilanjutkan.

Peneliti memilih subjek penelitian ini dilatarbelakangi oleh beberapa alasan, Penguasaan bahasa Jerman bagi pembelajar SMA di kelas bahasa berperan penting, terutama jika dalam penguasaannya diukur dalam Ujian Sekolah, Ujian Praktek dan Ujian Nasional. Walaupun penguasaan bahasa mereka khususnya pada Ujian Nasional (UN)

tidak lagi menentukan kelulusan mereka dari SMA, guru tetap akan mempersiapkan mereka sesuai dengan silabus pembelajaran bahasa Jerman yang berlaku. Selain itu, penggunaan telepon pintar dalam pemelajaran bahasa Jerman dapat menjadi salah satu latihan yang digunakan untuk mempersiapkan pembelajarmengerjakan soal UN yang akan berlangsung secara semi-daring, seperti pada pelaksanaan UNBK (Ujian Nasional Berbasis Komputer) pada tahun pelajaran 2015-2016 (Biro Komunikasi dan Layanan Masyarakat Kemdikbud dan Tim PKP Kemkominfo, 2016).

Peneliti juga mempertimbangkan beberapa hal lain dalam penentuan kelas bahasa XI-Bahasa sebagai subjek penelitian. Mereka masih belum memiliki beban akan adanya persiapan UN, sehingga pelaksanaan penelitian ini tidak mengganggu rencana pengajaran bahasa Jerman mereka. Hal ini juga didukung dengan kenyataan, bahwa semua subjek penelitian memiliki telepon pintar yang juga dilengkapi dengan akses internet. Selain itu, sekolah mereka menyediakan fasilitas *WiFi* di lingkungan sekolah, sehingga fasilitas ini dapat mendukung pelaksanaan pemelajaran dengan menggunakan telepon pintar.

3.1 Subjek penelitian

Dalam penelitian ini peneliti melibatkan satu guru bahasa Jerman dan 21 pembelajar bahasa Jerman di kelas XI-Bahasa di sebuah sekolah tingkat menengah atas di Jakarta. Semua dari pembelajar ini berjenis kelamin perempuan dan mereka berusia 15 atau 16 tahun. Sebanyak 14 pembelajar (73.7%) baru mempelajari bahasa Jerman kurang dari 1 tahun. Dengan kata lain, mereka baru belajar bahasa Jerman sejak masuk ke kelas bahasa XI dan hanya lima pembelajar menyatakan sudah mempelajari bahasa Jerman selama 1-2 tahun.

3.2 Prosedur Pengumpulan Data

Untuk menjawab pertanyaan penelitian pertama peneliti menyusun Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) untuk dua pertemuan dalam kurun waktu pembelajaran masing-masing 2 x 45 menit. Materi pembelajaran bertemakan *Wohnen und Menschen* (Tempat Tinggal) dari *Studio d A1*, sebuah bahan ajar bahasa Jerman untuk tingkat dasar (A1) yang dipakai sekolah tersebut. Tema itu membahas tempat tinggal warga yang tinggal di negara berbahasa Jerman, seperti negara Jerman, Austria dan Swiss. Tema ini dipilih karena sesuai silabus tema tersebut adalah tema yang akan dipelajari bahasa XI-Bahasa.

Penyusunan RPP ini dilakukan dengan merujuk pada beberapa faktor. Silabus pengajaran bahasa Jerman dan bahan ajar menjadi bahan

pertimbangan utama, khususnya untuk menentukan tujuan pembelajaran, Tujuan pembelajaran ini adalah pembelajar dapat melakukan tanya jawab singkat tentang tempat tinggal mereka. Dalam menyusun kegiatan pembelajaran peneliti juga memperhatikan informasi yang diperoleh guru bahasa Jerman dan kuesioner awal yang dibagikan kepada pembelajar.

Untuk memperlihatkan interaksi pembelajar dalam pembelajaran dengan menggunakan telepon pintar, digunakan beberapa metode pengumpulan data. Peneliti menggunakan observasi untuk memperlihatkan dan pembelajaran direkam secara video dengan berfokus pada interaksi pembelajar. Rekaman video dirasa perlu, karena peneliti bertindak dengan sebagai guru selama dua pertemuan ini. Guru kelas bertindak sebagai pengamat yang mencatat perihal interaksi siswa selama pembelajaran. Di samping itu, guru berusaha memahami catatan lapangan yang diberikan guru melalui wawancara. Wawancara ini direkam secara audio.

Setelah data terkumpul peneliti, menginterpretasi data untuk menjawab pertanyaan penelitian mengenai interaksi pembelajar

3.3 Rencana Pelaksanaan Pengajaran

Pembelajaran dengan menggunakan telepon pintar dilaksanakan dalam dua pertemuan. Telepon pintar tidak digunakan sepanjang pembelajaran, melainkan untuk mengerjakan satu pada masing-masing pertemuan. Pada pertemuan pertama pembelajar mengerjakan latihan kosakata dengan secara mandiri dan pada pertemuan kedua mereka mengerjakan tugas kelompok yang dikerjakan dalam kelompok dengan 3 orang.

Pada pertemuan pertama pembahasan tema Tempat Tinggal baru dimulai. Pembelajaran diawali dengan pembahasan teks tertulis dan latihan pemahaman teks. Kemudian, pembelajar mempelajari kosakata aktif, yang sebagian besar berasal dari teks yang dibahas. Latihan disusun dengan bantuan *Google Forms* (<https://goo.gl/forms/c1u4MwBoiiKFWvg73>) dan bentuk soal yang dipilih adalah pilihan ganda. Pada Latihan tersebut memiliki 4 bagian dengan jumlah total 40 pertanyaan. Pada akhir pengerjaan latihan pembelajar dapat mengetahui jawaban dari tiap pertanyaan dan poin benar yang diperoleh mereka. Kemudian, pembelajar mendapat tugas tertulis untuk melatih penguasaan kosakata.

Pada pertemuan kedua pembelajaran dimulai dengan memberikan tugas menyimak. Berdasarkan tugas tersebut, pembelajar mempelajari tata bahasa *Akkusativobjekt* dan melakukan tugas lisan yang melatih tata bahasa

tersebut. Setelah itu, mereka mendapat tugas yang memerlukan penggunaan telepon pintar mereka (<https://goo.gl/forms/V9X2UOVai7hwKxNR2>).

Mereka berkerja dalam kelompok yang terdiri dari 3 orang. Mereka mendapat tugas sebagai jurnalis koran sekolah dan masing-masing akan mendapat peran antara lain yakni peran sebagai narasumber, reporter dan juru kamera. Mereka diminta untuk melakukan wawancara sesuai dengan tema materi pelajaran yakni Tempat Tinggal (*Wohnen und Menschen*) dengan dilengkapi dengan rekaman videonya. Kemudian mereka menulis sebuah artikel singkat berdasarkan informasi yang diperoleh. Panduan tugas ini juga disusun dalam *Google Forms*.

IV. TEMUAN DAN PEMBAHASAN

4.1 Observasi

Pada pertemuan pertama pembelajaran berlangsung di ruang multimedia yang dilengkapi dengan komputer untuk masing-masing pembelajar. Mereka belajar tidak menggunakan telepon pintarnya, melainkan dengan menggunakan komputer yang tersedia. Perubahan tempat pembelajaran dan rencana pembelajaran ini disebabkan oleh akses internet yang buruk di lingkungan sekolah. Untuk dapat menjalankan pengajaran sesuai rencana, pembelajaran pindah ke ruang multimedia. Akibatnya, fokus pengamatan pada hari pertama bergeser menjadi interaksi pembelajar dengan menggunakan komputer.

Pada saat pengajaran pemahaman teks interaksi lebih banyak antara guru dan pembelajar. Guru melakukan tanya jawab terkait dengan pemahaman pembelajar terhadap teks yang diberikan. Sese kali pembelajar bertanya kepada guru mengenai makna suatu kata. Akan tetapi, lebih banyak mencari makna kata yang tidak dimengerti dengan bantuan kamus dan lebih sedikit pembelajar mengatasi masalah tersebut dengan bertanya pada pembelajar lain di duduk di samping kiri atau kanan. Mereka menemui kesulitan berinteraksi dengan pembelajar lain di posisi depan atau belakang karena adanya jarak yang memisahkan mereka, kurang lebih 1 Meter.

Pada pembelajaran kosakata pembelajar menggunakan komputer yang berada di hadapannya. Mereka mengerjakan tugasnya secara mandiri. Akibatnya, saat pembelajar mengalami kesulitan memahami kosakata dalam latihan, mereka semua pembelajar menggunakan aplikasi *Google Translate* untuk mencari makna kata tersebut. Hal ini menunjukkan tugas yang diberikan secara daring ini untuk melatih kosakata atau dengan kata lain mengukur kemampuan bahasa pembelajar, seperti kosakata dan tata bahasa kurang

mendorong pembelajar untuk berinteraksi dengan pembelajar lain. Berkat adanya akses internet yang baik mereka mendapat bantuan dari sumber belajar yang lain yang praktis. Dalam hal ini mereka mendapat bantuan aplikasi kamus secara daring.

Berdasarkan catatan lapangan masih terdapat interaksi antarpembelajar. Hal itu ditunjukkan dari contoh berikut ini. Pembelajar 1 membaca kata *billig* pada salah satu pertanyaan, dan ia kurang yakin dengan makna kata tersebut. Sesuai dengan pernyataan Gass dan Torress (2005), Interaksi terjadi, apabila ada sesuatu yang tidak dipahami, baik secara verbal atau nonverbal. Pembelajar 1 tidak mengetahui dengan pasti makna dari kata *billig*. Oleh karena itu, ia bertanya pada pembelajar 2 untuk memastikan makna dari kata *billig*, seperti dalam percakapan ini:

P1: *Billig* itu murah kan?

P2: ya ...

Pada pembelajaran kosakata ini juga terdapat sebuah interaksi yang melibatkan negosiasi makna, seperti dalam percakapan berikut ini:

P3: *Da hängt mein Mantel und mein Bücherregal steht dort.* *Flur* itu lantai. Jadi bukan ini (jawabannya)

P4: Bukan. *Flur* itu koridor.

Pembelajar 3 membacakan pertanyaan dan ia berbicara pada dirinya, bahwa kata *Flur* tidak dia pilih, karena ia beranggapan bahwa makna dari kata tersebut adalah lantai. Kemudian, pembelajar 4 menanggapi pernyataan tersebut dengan memperbaiki kesalahan pembelajar 3. Lyster dan Ranta dalam Cook (2008) menyatakan balikan tersebut sebagai Teknik yang digunakan adalah *Explicit corrections*, karena pembelajar langsung mengoreksi kesalahan pembelajaran lain.

Pada pertemuan pertama ini juga terlihat beberapa Pembelajar yang sulit berkonsentrasi belajar. Karena saat berlatih, mereka juga membuka membuka situs lain, seperti *YouTube* dan media sosial seperti *Instagram*. Pembelajar kemudian diingatkan untuk larangan untuk membuka yang tidak mendukung proses pembelajaran.

Pada pertemuan kedua pembelajaran dengan penggunaan telepon pintar dapat berlangsung. pertemuan ini juga dapat berlangsung di ruang kelas. Pembelajaran dimulai dengan kegiatan menyimak teks lisan dengan tema Tempat Tinggal. Pembelajar mengerjakan latihan secara mandiri dan interaksi guru dan pembelajar terjadi saat pembahasan teks lisan. Interaksi kedua pihak ini berlanjut saat pembahasan materi tata bahasa *Akkusativobjekt* dan latihan lisan untuk memastikan pemahaman mereka tentang materi tata bahasa.

Pada pelaksanaan tugas kedua dengan penggunaan telepon pintar pembelajar lebih aktif berinteraksi dengan pembelajar dalam kelompoknya. Mereka juga terlihat lebih bermotivasi untuk mengerjakan tugas ini. mengerjakan lebih aktif daripada seperti saat pembagian tugas dan saat wawancara berlangsung, Sama saat belajar dengan menggunakan penggunaan komputer, mereka juga melakukan negosiasi makna. Berdasarkan transkrip percakapan dialog pembelajar 5 dan Pembelajar 6, ditemukan beberapa kesempatan bahwa Pembelajar 5 memberikan balikan negatif, sehingga Pembelajar 6 dapat menyadari kesalahannya. Sesuai dengan pernyataan Long, pembelajaran terjadi saat terjadi komunikasi dari dua pihak

Pada potongan dialog pertama pertama pembelajar 5 memberikan balikan dengan cara mengulang pertanyaannya "Darimana kamu berasal?" Karena pertanyaan tersebut belum dapat dijawab dengan tepat, seperti dalam dialog ini:

P5: *Woher kommst du?*

P6: *Wo wohnen in*

P5: *Woher kommst du?*

P6: *Ich komme aus Jakarta.*

Pengulangan itu merupakan usaha tanda kepada pembelajar 6, ia perlu memperbaiki jawabannya. Balikan semacam ini disebut *Elicitations* (Lyster dan Ranta dalam Cook, 2008),

Balikan ini juga digunakan pembelajar pada pertemuan pertama. Pembelajar 5 melakukan koreksi kesalahan secara langsung (*Explicit corrections*), seperti dalam contoh berikut:

P5: *Wie ist das Haus? Oder Wie findest du das Haus?*

P6: *Mein Haus atau ich haus*

P5: *Mein Haus*

Pembelajar 6 kurang yakin jawabannya, sehingga ia menanyakan bentuk kata yang mana yang tepat. kesalahan yang dilakukan ini merupakan contoh kesalahan tata Bahasa Possessivartikel (*Artikel/Kepemilikan*). Namun, pada contoh ketiga dari percakapan Pembelajar 5 dan Pembelajar 6 terdapat contoh kesalahan pelafalan kata jelek. Kata *hässlich* ini yang seharusnya dilafalkan seperti e dalam kata Bebek, bukan e dalam kata Semut.

P5: *Wie ist das Schlafzimmer?*

P6: *hasslich*

P5: *hässlich*

4.2 Wawancara

Wawancara dengan guru selaku pengamat dilakukan untuk mendapat informasi lebih dari informasi yang didapat dari pengamatan. Pertanyaan yang diajukan berfokus pada interaksi pembelajar saat mereka belajar dengan bantuan

komputer dan internet. Guru menilai positif adanya penggunaan telepon pintar dalam pembelajaran bahasa Jerman, seperti termuat dalam pernyataan berikut:

“Mereka lebih aktif ketika menggunakan *smartphones* karena bisa dibawa kemana-mana dibandingkan dengan menggunakan komputer. Kalau komputer tidak bisa dibawa kemana-mana. ... jadi lebih mudah bagi mereka untuk berkempul bersama mengerjakan dan masing-masing (dapat) lihat *handphonenya* untuk mencermati tugasnya. (Kegiatan belajar menjadi) Lebih bagus, lebih hidup lebih bagus menggunakan *smartphone* daripada komputer”.

Guru juga menambahkan bahwa pembelajar terlihat semangat saat mengerjakan tugas mereka. Hal ini menambah daftar positif dari penggunaan telepon pintar.

“Itu (tugas kedua) bagus, tapi butuh waktu yang banyak. ... interaksinya juga sudah cukup bagus, melihat anak-anak *excited*. Mengingat mereka jarang atau dilarang menggunakan *handphone* di kelas”.

Berdasarkan pernyataan di atas, guru menyarankan adanya alokasi waktu yang memadai untuk memungkinkan pembelajar mengerjakan tugas tersebut. Mereka dapat memberikan waktu yang cukup untuk berdiskusi perencanaan pelaksanaan tugas. Selain itu, guru menekankan penggunaan bahasa Indonesia dalam penjelasan tugas. Hal tersebut mempertimbangkan penguasaan bahasa Jerman pembelajar yang masih di tingkat dasar (A1). Di samping itu, hal tersebut akan memberi kemudahan kepada mereka dalam memahami tugas dan mengerjakannya, seperti termuat dalam pernyataan berikut:

“Membuat petunjuk kerja yang multilingual atau bilingual, minimal ada bahasa Jerman dan bahasa Indonesia. Mengingat panduannya tadi cukup panjang dan semuanya dalam bahasa Jerman. Dan tidak semua murid bisa memahami panduan, cara kerjanya itu. Karena tidak semuanya itu (memiliki) *Niveau* atau level kebahasaannya yang tinggi, sehingga tadi mereka yang membuat lama adalah memahaminya”

4.3 Pembahasan

Pertanyaan penelitian ini adalah Bagaimana interaksi pembelajar dalam pembelajaran bahasa Jerman dengan menggunakan telepon pintar. Temuan di atas memperlihatkan bahwa penggunaan telepon pintar dapat tetap mendorong adanya interaksi antarsiswa. Terdapat tiga faktor

yang dapat menentukan terjalin interaksi antarpembelajar dalam pembelajaran yang melibatkan telepon pintar dan komputer yang disertai adanya akses internet:

1. Bentuk Tugas

Berdasarkan temuan dalam pengamatan dan wawancara dengan bentuk tugas menentukan intensitas interaksi pembelajar yang terjalin selama pembelajaran. Bentuk latihan daring yang digunakan untuk mengukur kemampuan kosakata pembelajar adalah pilihan ganda, salah satu dari bentuk tes objektif. Di samping itu, mereka juga diminta mengerjakan latihan tersebut secara mandiri. Berbeda dengan latihan daring kedua yang dikerjakan secara berkelompok dan meminta mereka untuk membagikan informasi. Latihan kedua menuntut mereka untuk berinteraksi, walaupun interaksi masih bergantung pada satu orang sebagai informan. Long (dalam Nunan dan Bailey) menyebut latihan semacam ini sebagai *one way task*. Untuk itu, penting bagi guru untuk menentukan bentuk tugas dan cara pengerjaan tugas tersebut dalam membuat pembelajaran dengan telepon pintar interaktif. Jika bentuk tugas memungkinkan pembelajar melakukan percakapan, maka negosiasi makna juga dapat terjadi dalam percakapan tersebut. Negosiasi makna merupakan tanda yang baik dari adanya proses belajar.

2. Beragam sumber belajar daring

Akses internet yang terdapat pada telepon pintar pembelajar memungkinkan pembelajar untuk berinteraksi dengan berbagai sumber belajar. Dalam penelitian ini, mereka belajar bahasa Jerman dengan bantuan daring *Google Forms* dan *Google Translation*. Pembelajaran bahasa Jerman di kelas menjadi tidak hanya tergantung pada guru seperti pada kelas konvensional. Guru dapat memperkenalkan beragam sumber belajar lain yang dapat diakses mereka, juga di luar kelas. Hal ini sesuai dengan pernyataan Kulkuska-Hulme, Norris, dan Donohue (2015) yang menyebutkan salah satu capaian pembelajaran *mobile* adalah menjadikan pembelajar *melek teknologi*. Dengan kata lain, guru berusaha memperkenalkan dan mengembangkan pengetahuan dan kemampuan pembelajar untuk dapat menggunakan telepon pintar dan piranti bergerak lainnya untuk berbagai kebutuhannya dan khususnya untuk belajar bahasa Jerman. Dengan begitu, guru memberi kesempatan pada pembelajar untuk membuka diri dengan kelas virtual bahasa Jerman.

3. Otonomi Pembelajar

Pembelajar dapat menentukan sendiri, bagaimana mereka belajar dalam hal ini juga berarti bagaimana mereka mengatasi kesulitannya. Pembelajar dapat secara mandiri menentukan bantuan yang ingin dia

butuhkan, apakah mereka akan berinteraksi dengan guru, dengan pembelajar atau dengan sumber belajar yang lain, seperti kamus daring. Ini sesuai dengan pernyataan Kulkuska-Hulme, Norris, dan Donohue (2015) yang menyebutkan salah satu capaian dari pembelajaran *mobile* adalah pembelajar belajar cara belajar yang tepat bagi dirinya. Dengan kata lain, penggunaan *telepon pintar* dapat mendorong mereka untuk belajar secara otonom dan guru juga berperan untuk memberi kesempatan kepada pembelajar untuk turut aktif terlibat dan bertanggung jawab dalam proses pembelajarannya. Sesuai saran dari guru, pemberian alokasi waktu yang memadai dapat menjadi salah satu cara guru memberikan otonomi belajar pada pembelajar.

Pemelajaran dengan menggunakan komputer atau telepon pintar ini masih menghadapi beberapa tantangan. Pertama, pelaksanaan pemelajaran masih bergantung dengan akses internet yang baik. Kedua, pengawasan guru terhadap situs atau laman apa yang dibuka pembelajar terbatas. Oleh karena itu, ketegasan guru dibutuhkan untuk mengingatkan pembelajar untuk fokus belajar. Untuk mengatasi situasi semacam ini, sekolah juga dapat memblokir beberapa situs yang tidak mendukung pemelajaran, khususnya jika pemelajaran menggunakan akses internet sekolah baik melalui komputer maupun melalui akses WiFi yang ada di lingkungan sekolah.

V. KESIMPULAN

Penelitian skala kecil ini dilakukan di pada sebuah sekolah di sebuah SMA di Jakarta telah memperlihatkan interaksi pembelajar bahasa Jerman tentang penggunaan telepon pintar. Alat komunikasi modern ini tidak hanya dapat mendorong pemelajaran bahasa secara mandiri. Pembelajar dapat belajar secara mandiri dengan berinteraksi dengan sumber belajar atau latihan yang dapat diakses dengan bantuan internet. Di samping itu, telepon pintar dapat digunakan untuk menyelenggarakan kegiatan yang mendorong pembelajar berinteraksi satu sama lain dalam bahasa Jerman. Hal ini terbukti dengan adanya negosiasi makna (*Elicitations*, *Explicit corrections*) yang terjadi selama penelitian berlangsung.

Usaha guru dalam mengintegrasikan telepon pintardalam pemelajaran bahasa Jerman perlu mempertimbangkan beberapa faktor. Faktor-faktor tersebut antara lain: (1) Bentuk Tugas, (2) Beragam Sumber Belajar secara Daring dan (3) Otonomi Pembelajar. Dengan begitu, proses pemelajaran dengan bantuan telepon pintar dapat memfasilitasi interaksi pembelajar yang menimbulkan proses pemelajaran bagi mereka.

Penelitian ini masih perlu dikembangkan lagi. Menarik untuk mengetahui pandangan pembelajar tentang penggunaan telepon pintar dalam pemelajaran bahasa Jerman. Di samping itu, penting untuk diketahui, keefektifan pemelajaran dengan penggunaan telepon pintar. Dengan begitu, pemelajaran semacam ini dapat dijadikan solusi untuk usaha guru untuk meningkatkan hasil belajar pembelajar.

REFERENSI

- Begum, Roksana. (2011). Prospect for Cell Phones as Instructional Tools in the EFL Classroom: A Case Study of Jahangirnagar University, Bangladesh. *Canadian Center of Science and Education Vol 4, No.1*. 105-115.
- Biro Komunikasi dan Layanan Masyarakat Kemdikbud dan Tim PKP Kemkominfo UJIAN NASIONAL 2016: *Prestasi Penting, Jujur yang Utama* Diakses pada 1 April 2016, di <http://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2016/04/ujian-nasional-2016-prestasi-penting-jujur-yang-utama/>, diakses pada 27 Oktober 2016
- Cook, Vivian. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. Hodder Education: London.
- Firth, Mark & Mesureur, Germain, (2010). Innovative uses for Google Docs in a university language program. *jaltcalljournal Vol. 6, No.1*. 3-16.
- Gass S.M. and Torres, M. J. A. 2005. Attention when? An Investigation of the Ordering effect of Input and Interaction. Cambridge: *Studies in Second Language Acquisition*: 1-31
- Hockly, Nicky. (2013). Mobile learning. *ELT Journal Volume 67/1*. 80 -84.
- Kim, D., Rueckert, D., Kim, D.-J., & Seo, D. (2013). Students' perceptions and experiences of mobile learning. *Language Learning & Technology*. 17(3), 52-73.
- Kulkuska-Hulme, A., Norris, L., dan Donohue, J. 2015. *Mobile Pedagogy for English Language Teaching: A Guide for Teachers*. London: British Council.
- Muho, Anita & Kurani, Aida. (2011). The Role of Interaction in Second Language Acquisition. *European Scientific Journal. Vol 16. H. 44-54*.
- Nunan, David dan Bailey, Kathleen M. 2009. *Exploring Second Language Classroom Research*. Heinle: Boston.

**PENINGKATAN KEMAMPUAN BERBICARA MAHASISWA PRODI S1 SASTRA CINA FIB UB
DENGAN MENGGUNAKAN METODE *ROLE PLAY* DALAM MATA KULIAH PERCAKAPAN**

Diah Ayu Wulan
Fakultas Ilmu Budaya UB
diahayuwulan96@yahoo.co.id

Abstrak

Di dalam pengajaran bahasa asing, pengajar dituntut agar dapat memberikan metode pengajaran yang efektif dan efisien agar mahasiswa dapat menguasai bahasa asing yang sedang dipelajari. Metode pengajaran tersebut sangat diperlukan agar target kemampuan berbahasa asing yang telah diterapkan dalam kurikulum suatu program studi bahasa asing dapat terpenuhi. Di dalam pengajaran bahasa Mandarin dikenal empat keterampilan berbahasa yang harus diajarkan. Empat keterampilan berbahasa tersebut adalah menulis, membaca, dan menyimak, dan berbicara. Keempat keterampilan tersebut memerlukan metode-metode yang berlainan dalam pengajarannya. Dalam keterampilan menulis mahasiswa dituntut agar dapat menulis Hanzi atau huruf Mandarin. Keterampilan membaca menuntut mahasiswa agar dapat membaca Hanzi dan Hanyu Pinyin. Keterampilan menyimak menuntut mahasiswa agar dapat memahami atau mengerti cerita atau teks atau percakapan yang diperdengarkan. Keterampilan berbicara menuntut mahasiswa agar dapat berbicara atau dapat menyampaikan maksud dalam bahasa Mandarin. Dalam proses belajar mengajar diperlukan suatu metode pengajaran agar dapat meningkatkan kemampuan atau penguasaan bahasa Mandarin mahasiswa. Setiap mata kuliah yang berhubungan dengan empat keterampilan berbahasa tersebut memiliki metode pengajaran yang berlainan. Banyak metode yang dapat digunakan dalam meningkatkan kemampuan berbicara mahasiswa Prodi S1 Sastra Cina FIB UB. Salah satu metode pengajaran yang digunakan untuk meningkatkan kemampuan berbicara mahasiswa adalah dengan bermain peran atau *roleplay*. Dengan metode bermain peran mahasiswa bisa meningkatkan kemampuan berbicaranya lewat ungkapan-ungkapan yang digunakan, meningkatkan kemampuan imajinasi mahasiswa dalam menghadapi situasi tertentu dalam bahasa Mandarin, dan dapat memotivasi mahasiswa untuk lebih mempelajari atau menguasai bahasa Mandarin dalam situasi yang lebih menyenangkan.

Kata Kunci : Mandarin, metode pengajaran, percakapan, *role play*

I. PENGANTAR

Dalam mempelajari bahasa terdapat empat keterampilan berbahasa yang harus dikuasai. Keempat keterampilan berbahasa tersebut adalah berbicara, menulis, membaca, dan menyimak. Demikian pula dalam kurikulum Program Studi (PS) S1 Sastra Cina Fakultas Ilmu Budaya (FIB) Universitas Brawijaya (UB), pembelajaran empat keterampilan berbahasa tersebut diberikan pada tiga mata kuliah keterampilan berbahasa. Mata kuliah tersebut adalah mata kuliah Menulis dan Membaca, mata kuliah Menyimak, dan mata kuliah Percakapan. Ketiga mata kuliah tersebut diberikan pada semester satu sampai dengan semester enam, sedangkan semester tujuh juga tetap diberikan mata kuliah keterampilan berbahasa yang terintegrasi dalam mata kuliah Bahasa Cina untuk

Pariwisata dan mata kuliah Bahasa Cina untuk Bisnis dan Perkantoran. Setiap semester yaitu pada semester satu sampai semester enam mata kuliah Menulis dan Membaca diberikan dalam 4 SKS, mata kuliah Menyimak diberikan dalam 3 SKS, dan mata kuliah Percakapan diberikan dalam 4 SKS.

Dalam RPS semua mata kuliah terdapat kemampuan akhir yang diharapkan setelah mengikuti mata kuliah dalam suatu semester. Untuk mencapai kemampuan akhir yang diharapkan tersebut diperlukan metode pengajaran yang sesuai sehingga mahasiswa dapat mencapai standar kemampuan berbahasa yang diharapkan. Dalam keterampilan menulis mahasiswa dituntut agar dapat menulis Hanzi atau huruf Mandarin. Keterampilan membaca menuntut mahasiswa agar dapat membaca Hanzi dan Hanyu Pinyin.

Keterampilan menyimak menuntut mahasiswa agar dapat memahami atau mengerti cerita atau teks atau percakapan yang diperdengarkan. Keterampilan berbicara menuntut mahasiswa agar dapat berbicara atau dapat menyampaikan maksud dalam bahasa Mandarin.

Kompetensi utama lulusan PS Sastra Cina FIB UB diantaranya adalah memiliki kemahiran dan keterampilan berbahasa Mandarin secara lisan dan tulisan. Untuk mencapai kompetensi lulusan tersebut maka dalam proses belajar mengajar dosen harus dapat mentransfer ilmu yang dimiliki melalui serangkaian strategi dan metode pembelajaran yang dapat meningkatkan kemampuan atau penguasaan bahasa Cina seluruh mahasiswa. Setiap mata kuliah yang berhubungan dengan keempat keterampilan berbahasa tersebut memiliki strategi dan metode pengajaran yang berlainan. Diperlukan suatu strategi dan metode pembelajaran yang efektif dan efisien dalam meningkatkan kemampuan berbahasa oleh mahasiswa.

Sebenarnya banyak metode yang dapat digunakan dalam meningkatkan kemampuan keterampilan berbahasa mahasiswa PS S1 Sastra Cina FIB UB. Metode-metode pengajaran tersebut harus merupakan metode pengajaran yang dapat melatih dan meningkatkan kemampuan mahasiswa. Demikian pula dalam keterampilan berbicara, diperlukan suatu metode pengajaran yang tepat agar mahasiswa dapat berbicara dalam berbahasa Mandarin secara benar dan lancar. Dengan kemampuan berbicara yang benar dan lancar tersebut diharapkan mahasiswa juga dapat lulus ujian HSKK (Hanyu Shuiping Kaoshi-Kouyu) yang merupakan salah satu persyaratan menempuh skripsi.

II. KAJIAN PUSTAKA DAN PEMBAHASAN

1. Strategi Pembelajaran Mata Kuliah Percakapan

Sebelum melaksanakan proses belajar mengajar dosen harus menggunakan strategi pembelajaran yang sesuai dengan tujuan dan hasil akhir dalam suatu pembelajaran. Sanjaya (2016:126) menyatakan bahwa strategi pembelajaran merupakan rencana tindakan termasuk penggunaan metode dan pemanfaatan berbagai sumber daya/kekuatan dalam pembelajaran. Strategi pembelajaran tersebut disusun untuk mencapai tujuan tertentu. Sanjaya (2016: 129) juga menyatakan bahwa beberapa pertimbangan harus dilakukan sebelum menentukan strategi pembelajaran yang akan dipilih. Pertimbangan strategi pembelajaran tersebut adalah sebagai berikut.

(1) Pertimbangan yang berhubungan dengan tujuan yang ingin dicapai. Menurut Iskandarwassid dan Sunendar (2011:242) tujuan keterampilan berbicara mencakup pencapaian hal-hal berikut. (a) Kemudahan berbicara. Mahasiswa PS Sastra Cina harus mendapat kesempatan berlatih berbicara secara lancar dan menyenangkan baik dalam kelompok kecil maupun kelompok besar. (b) Kejelasan. Mahasiswa harus dapat berbicara dengan lancar dalam pengucapan, benar dalam *shengdiao* atau nada yang diucapkan, dan sesuai kaidah *yufa* atau tata bahasa yang berlaku. (c) Bertanggung jawab. Dalam latihan berbicara mahasiswa harus bertanggung jawab dengan dapat berpikir dan berbicara sesuai dengan tema pembicaraan dan dapat berlatih bertanggung jawab dengan berbicara sesuai kebiasaan atau norma yang berlaku. Dalam latihan berbicara mahasiswa juga harus dapat bertanggung jawab dengan menggunakan kalimat-kalimat yang benar sesuai materi yang dipelajari. (d) Membentuk pendengaran yang kritis. Dengan berlatih berbicara mahasiswa juga berlatih untuk mendengar apa yang dibicarakan oleh teman bicara. Dengan mendengar atau menyimak apa yang dibicarakan teman bicara kemudian akan membentuk suatu percakapan yang terarah. (e) Membentuk kebiasaan. Dengan berlatih berbicara dapat membentuk kebiasaan mahasiswa agar dapat berbicara sesuai dengan pelafalan dan *shengdiao* yang tepat dan menggunakan pemilihan kosa kata atau *shengci* yang benar.

(2) Pertimbangan yang berhubungan dengan bahan atau materi pembelajaran. Dalam kurikulum PS Sastra Cina FIB UB disebutkan bahwa mata kuliah Percakapan terdiri atas mata kuliah Percakapan I, Percakapan II, Percakapan III, Percakapan IV, Percakapan V, dan Percakapan VI. Pada semua mata kuliah percakapan tersebut memerlukan persyaratan yaitu harus lulus mata kuliah Percakapan tingkat sebelumnya, kecuali untuk mata kuliah Percakapan I yang bukan merupakan mata kuliah bersyarat. Buku-buku sumber juga merupakan mudah didapatkan yaitu buku Hanyu Kouyu Sucheng ditambah dengan materi-materi percakapan yang bisa didapatkan mahasiswa dari buku sumber lain dan internet.

(3) Pertimbangan dari sudut mahasiswa. Materi percakapan yang diberikan pada mahasiswa merupakan materi yang sesuai dengan keadaan mahasiswa yang telah matang dari segi usia sehingga bisa menyerap materi dengan baik. Walaupun ada diantara mahasiswa yang memilih program studi Sastra Cina bukan sebagai program studi pilihan pertama, tetapi mahasiswa masih mampu untuk mempelajari materi. Hal ini dikarenakan materi untuk mata kuliah Percakapan

mempunyai berbagai tingkatan. Dimulai dengan materi tentang pelafalan, Hanyu Pinyin, *shengdiao*, kemudian dilanjutkan dengan percakapan sederhana dan pada akhirnya percakapan dengan materi yang lebih kompleks atau mempunyai level yang lebih tinggi daripada materi-materi sebelumnya.

2. Metode Pembelajaran untuk Mata Kuliah Percakapan

Untuk dapat mencapai target kemampuan akhir mahasiswa yang diharapkan dapat tercapai semaksimal mungkin, dosen harus menggunakan metode pembelajaran yang tepat. Metode pembelajaran merupakan cara melakukan sesuatu atau menyajikan, menguraikan, memberikan contoh, dan memberi latihan isi materi kepada peserta didik untuk mencapai tujuan tertentu (Mukhtar dan Iskandar, 2010:195). Sebelum memutuskan menggunakan suatu metode pengajaran dalam proses belajar mengajar, dosen harus merencanakan terlebih dahulu hal-hal berikut ini. materi apa yang akan diberikan, kemampuan akhir apa yang diharapkan, dan berapa jumlah pemberian materi dalam setiap minggu dalam suatu semester. Hal tersebut harus dipertimbangkan karena ketiga hal tersebut saling berhubungan. Seperti yang telah dijelaskan di atas materi-materi yang diberikan pada mata kuliah Percakapan dimulai dari pengenalan pelafalan, nada, percakapan sederhana, dan pada akhirnya percakapan dengan tema yang lebih kompleks daripada tema-tema sebelumnya. Kemampuan akhir yang diharapkan setelah mengikuti semua mata kuliah Percakapan adalah: mahasiswa mampu melafalkan Hanyu Pinyin dengan benar, mampu melafalkan *shengdiao* dengan tepat, mampu menggunakan *shengci* dalam suatu kalimat-kalimat percakapan, mampu membuat kalimat sesuai dengan kaidah tata bahasa, mampu menceritakan kembali isi suatu percakapan, mampu bercerita berdasarkan gambar, dan mampu membuat dialog dengan tema-tema yang telah ditentukan.

Dalam menyusun strategi pembelajaran harus mempertimbangkan metode pembelajaran apa yang paling sesuai dalam proses belajar mengajar dalam perkuliahan, demikian juga dalam pembelajaran pada materi percakapan. Dalam pembelajaran mata kuliah Percakapan sangat tidak tepat jika hanya menggunakan metode ceramah karena akan membuat mahasiswa menjadi merasa jenuh dan pasif serta pembelajaran hanya berlangsung dalam satu arah saja. Hal ini juga membuat mahasiswa menjadi tidak kreatif, tidak dapat mengekspresikan gagasan dan tidak termotivasi untuk belajar. Pembelajaran akan

berlangsung dengan tidak komunikatif dan suasana pembelajaran menjadi tidak menyenangkan. Dalam materi mata kuliah Percakapan terdapat empat bagian, yaitu *shengci*, *kewen* atau teks, *yufa*, dan *lianxi* atau latihan. Sangat tidak tepat jika pembelajaran mata kuliah Percakapan hanya membahas tentang *shengci*, *yufa*, dan *lianxi* yang lebih banyak berlatih tentang penggunaan kalimat saja.

Huda (2015: 184) menjelaskan bahwa dosen harus menempuh suatu pendekatan pembelajaran berupa cara-cara dan menyediakan perangkat-perangkat metodis yang membuat mahasiswa mencapai kebutuhannya agar dapat belajar dengan efektif. Pendekatan-pendekatan dan metode pembelajaran yang dapat dikategorikan pada masing-masing pendekatan tersebut adalah sebagai berikut: (1) pendekatan organisasional, (2) pendekatan kolaboratif, (3) pendekatan komunikatif, (4) pendekatan informatif, (5) pendekatan reflektif, dan (6) pendekatan berpikir dan berbasis masalah. Metode pembelajaran yang termasuk dalam pendekatan organisasional adalah: (1) explicit instruction; (2) kumon, dan (3) quantum.

Metode pembelajaran yang termasuk dalam pendekatan kolaboratif adalah: (1) teams-games-tournament, (2) teams assisted individualization, (3) student-team achievement division, (4) numbered-head together, (5) jigsaw, (6) think pair share, (7) two stay two stray, (8) role playing, (9) pair check, dan (10) cooperative script. Metode pembelajaran yang termasuk dalam pendekatan komunikatif adalah: (1) reciprocal learning, (2) think-talk-write, (3) CIRC, (4) talking stick, (5) snowball throwing, (6) student facilitator and explaining, (7) course review horay, (8) demonstrasi, (9) example non-example, (10) picture and picture, (10) time token, dan (12) take and give.

Metode pembelajaran yang termasuk dalam pendekatan informatif adalah: (1) SQ3R, (2) inside-outside circle, (3) tari bambu, (4) make a match, (5) improve, (6) superitem, dan (7) hibrid. Metode pembelajaran yang termasuk dalam pendekatan reflektif adalah: (1) self-directed learning, (2) learning cycle, dan (3) artikulasi. Metode pembelajaran yang termasuk dalam pendekatan berpikir dan berbasis masalah adalah: (1) problem-based learning, (2) problem-solving learning, (3) problem-posing learning, (4) open-ended learning, (5) problem prompting learning, (6) SAVI, (7) VAK, (8) AIR, (9) group investigation, (10) means-ends analysis, (11) creative problem solving, (12) double-loop problem solving, (13) scramble, (14) mind map, (15) generative, (16) circuit learning, (17) complete sentence, (18) concept sentence, dan (19) treffinger.

Dalam mata kuliah Percakapan diperlukan model pembelajaran yang dapat membuat mahasiswa dapat berlatih berbicara dan model pembelajaran dengan metode *role play* atau bermain peran merupakan metode yang dapat meningkatkan motivasi belajar dan menjadi stimulus agar mahasiswa mampu berbicara dalam bahasa Mandarin. Dalam metode *role play* mahasiswa dapat mempraktikkan atau bermain sebagai tokoh dalam suatu cerita dan dapat membuat mahasiswa menjadi aktif baik dalam aspek psikomotorik, afektif, dan kognitif. Dalam aspek psikomotorik yang berhubungan dengan aktivitas fisik, mahasiswa dapat berlatih mengucapkan *shengci* dengan cara yang baik dan sesuai dengan pengucapan, pelafalan, dan *shengdiao* yang benar. Dalam aspek kognitif yang berhubungan dengan kemampuan berpikir, mahasiswa akan mampu menghafal dan memahami *shengci* serta mampu mengaplikasikannya dalam kalimat-kalimat sesuai tata bahasa dalam suatu dialog. Djamarah dan Zain (2003: 67) menyatakan bahwa dengan metode *role play* mahasiswa melatih diri memahami dan mengingatkan isi bahan yang akan diperankan. Mahasiswa harus berlatih untuk mengingat apa yang harus diucapkan dan kosakata yang harus diucapkan. Daya ingat mahasiswa harus tajam dan tahan lama, mahasiswa harus berlatih untuk berinisiatif dan kreatif. Hal-hal tersebut dapat dikategorikan sebagai aspek kognitif dalam penggunaan metode pembelajaran *role play*. Dalam aspek afektif yang berhubungan dengan sikap dan nilai, mahasiswa akan dapat membuat mahasiswa mempunyai perilaku berupa sikap dan minat untuk mempelajari percakapan dengan lebih baik lagi, adanya partisipasi aktif dalam pembuatan suatu dialog, dan dapat menghargai atau mengorganisasikan hasil karya kerja tim saat membuat dialog tersebut.

Seperti yang telah dijelaskan di atas metode *role play* termasuk dalam pendekatan kolaboratif. Dalam pendekatan kolaboratif mahasiswa dituntut agar dapat bekerja sama dalam tim. Pada metode *role play* titik tekannya terletak pada keterlibatan emosional dan pengamatan indra ke dalam suatu situasi permasalahan yang secara nyata dihadapi. Mahasiswa merupakan subjek pembelajaran yang secara aktif melakukan praktik-praktik berbahasa (bertanya dan menjawab) bersama teman-temannya pada situasi tertentu (Huda, 2015:209). Dalam metode *role play* dapat melatih mahasiswa untuk memerankan suatu tokoh yang sesuai dalam kehidupan nyata.

Huda (2015:210) juga menyebutkan keunggulan dan kelemahan penggunaan metode *role play* dalam proses belajar mengajar.

Keunggulan metode *role play* adalah sebagai berikut: (1) dapat memberi kesan pembelajaran yang kuat dan tahan lama dalam ingatan mahasiswa, (2) bisa menjadi pengalaman belajar menyenangkan yang sulit untuk dilupakan, (3) membuat suasana kelas menjadi lebih dinamis dan antusias, (4) membangkitkan gairah dan semangat optimisme mahasiswa serta menumbuhkan rasa kebersamaan, (5) memungkinkan mahasiswa untuk terjun langsung memerankan sesuatu yang akan dibahas dalam proses belajar.

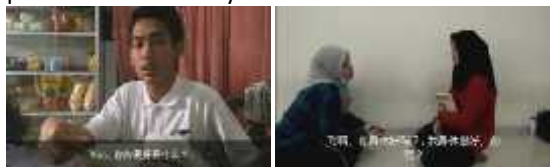
Kelemahan penggunaan metode *role play* adalah: (1) banyak waktu yang dibutuhkan, (2) kesulitan menugaskan peran tertentu jika mahasiswa tidak berlatih dengan baik, (3) membutuhkan persiapan yang benar-benar matang yang akan menghabiskan waktu dan tenaga, (4) tidak semua materi perkuliahan dapat disajikan melalui strategi ini.

3. Aplikasi dalam Mata Kuliah Percakapan di Prodi S1 Sastra Cina FIB UB

Metode *role play* digunakan dosen pengampu pada saat perkuliahan tatap muka dan perkuliahan praktikum. Seperti yang telah diuraikan di atas, perkuliahan mata kuliah Percakapan I sampai dengan Percakapan VI diberikan dalam 4 SKS setiap minggunya selama enam semester yaitu semester satu sampai dengan semester enam. Dalam satu minggu mata kuliah Percakapan terbagi dalam dua pertemuan yaitu pertemuan tatap muka sebanyak 3 SKS atau 150 menit dan 1 SKS untuk pertemuan dalam bentuk praktikum. Kedua pertemuan ini dilaksanakan pada hari yang berbeda. Pada pertemuan tatap muka sebanyak 3 SKS tersebut langkah-langkah pengajaran terbagi dalam sesi penjelasan dan sesi praktik percakapan. Dalam sesi penjelasan, dosen membahas *shengci* pada unit materi yang diberikan pada hari tersebut. Pembahasan *shengci* berupa arti dan penggunaannya dalam kalimat. *Shengci* berisi kata-kata baru yang biasanya belum dikenal mahasiswa. Sebelum membahas tentang *shengci*, dosen meminta mahasiswa untuk membaca *shengci* yang tersedia dengan pelafalan dan *shengdiao* yang tepat. Setelah pembahasan *shengci*, kemudian mahasiswa diberi waktu untuk membaca dan memahami arti atau terjemahan dari dialog yang diberikan dalam materi. Berikutnya mahasiswa diberi kesempatan untuk membaca contoh materi percakapan baik secara individual, bergantian, dan berkeompok. Selanjutnya dosen dan mahasiswa berdiskusi mengenai penggunaan ungkapan-ungkapan tertentu dalam suatu kalimat percakapan

dan membahas tata bahasa yang terdapat dalam kalimat-kalimat tersebut.

Dalam sesi praktik percakapan metode *role play* mulai diterapkan. Dosen membagi mahasiswa menjadi kelompok-kelompok kecil yang terdiri atas dua sampai tiga orang. Kelompok-kelompok kecil tersebut diminta untuk membuat suatu skenario dengan menggunakan tema yang dibahas pada sesi penjelasan tadi. Dalam dialog yang akan ditampilkan juga harus menggunakan ungkapan-ungkapan yang dipakai dalam kalimat-kalimat percakapan. Mahasiswa diberi waktu antara 10-15 menit untuk menyiapkan dialog yang akan ditampilkan. Berhubung waktu yang disediakan pada sesi praktik percakapan tidak banyak, sedangkan dalam satu kelas terdapat 13 sampai 15 kelompok, maka dialog yang ditampilkan mahasiswa juga bukan merupakan dialog yang panjang yang memakan waktu 10-15 menit. Hal ini merupakan kelemahan dari penggunaan metode *role play* itu sendiri. Di akhir jam perkuliahan dosen membuat kelompok lagi yang terdiri atas dua atau tiga orang dan memberikan tugas baru berupa membuat film pendek sesuai tema yang telah dibahas pada jam perkuliahan yang telah dilaksanakan tersebut. Film pendek tersebut berdurasi antara 10-15 menit dan pada saat pengambilan gambar boleh dibantu teman-teman mahasiswa di luar kelompok sebagai kameramen atau sebagai pemain figuran. Film pendek tersebut harus dikumpulkan dalam bentuk DVD pada pertemuan berikutnya.



Gambar 1. Film Pendek Hasil Karya Mahasiswa

Pelaksanaan perkuliahan praktikum percakapan dilaksanakan selama 11 kali pertemuan dalam satu semester. Sebanyak 10 kali perkuliahan dalam bentuk praktikum diberikan dalam 1 SKS. Meskipun hanya 1 SKS tapi materi perkuliahan dilaksanakan selama 100 menit. Bentuk pelaksanaan perkuliahan praktikum Percakapan hampir sama dengan materi perkuliahan biasa. Tetapi terdapat materi pengayaan yang diberikan sebagai penunjang keterampilan berbicara pada mahasiswa. Kemudian sebagai pertemuan praktikum akhir atau pertemuan praktikum ke-11 diadakan praktikum besar berupa pementasan drama atau pembuatan film pendek berdurasi 20-30 menit.

Banyak persiapan yang dilakukan sebelum melaksanakan praktikum akhir ini. Pertama,

koordinasi dosen mata kuliah Percakapan membentuk panitia praktikum yang terdiri atas dosen-dosen pengampu mata kuliah Percakapan dan panitia mahasiswa yang terdiri atas ketua pelaksana, wakil ketua, sekretaris, koordinator dan anggota seksi acara, koordinator dan anggota seksi perlengkapan dan dekorasi, dan koordinator dan anggota seksi dokumentasi. Kedua, dosen atau asisten dosen membentuk 8 sampai 10 kelompok yang terdiri atas 2 angkatan mahasiswa yang berbeda. Setiap kelompok terdiri atas 10-12 mahasiswa dari kedua angkatan yang berbeda tersebut. Ketiga, pada pertemuan ketiga praktikum dosen telah memberikan tema tertentu yang harus dibuat mahasiswa untuk ditampilkan dalam praktikum akhir berupa pementasan drama atau pembuatan film pendek. Dengan tema tersebut mahasiswa bebas membuat dialog dan membuat *setting* cerita. Bisa membuat cerita modern atau tradisional dan tentang kehidupan di Cina atau di Indonesia. Keempat, koordinator dosen mencari ruang kelas besar yang bisa digunakan untuk kegiatan praktikum akhir yang dapat digunakan selama 8-10 jam. Diperlukan waktu yang lama karena mahasiswa harus menyiapkan ruangan dengan properti atau perlengkapan atau dekorasi yang diperlukan. Kelima, setiap anggota kelompok harus berlatih percakapan dan berlatih peran sesuai skenario yang telah dibuat atau dipersiapkan masing-masing kelompok. Pada saat pelaksanaan praktikum akhir, dosen pengampu mata kuliah Percakapan memberikan nilai pada setiap penampilan yang disajikan. Penilaian tersebut meliputi penilaian terhadap kejelasan pelafalan yang diucapkan, ketepatan nada, ketepatan penggunaan kata sesuai tata bahasa, ekspresi mahasiswa ketika memerankan suatu tokoh, dan penilaian terhadap cerita yang ditampilkan.



Gambar 2. Pertunjukan Praktikum Drama

Berdasarkan pengamatan dan penilaian dari dosen-dosen pengampu mata kuliah Percakapan didapatkan hasil bahwa dengan metode *role play* yang dilaksanakan dalam perkuliahan dan praktikum dapat meningkatkan motivasi mahasiswa untuk berlatih berbicara, meningkatkan kemampuan komunikasi dalam bahasa Mandarin, mempunyai suasana belajar yang berbeda daripada mata kuliah lainnya, meningkatkan kreativitas mahasiswa dalam berkarya, meningkatkan

kepercayaan diri untuk dapat berbicara dalam bahasa Mandarin, dan menjalin kekompakan antar angkatan, dan meningkatkan kemampuan untuk bekerja dalam suatu tim.

III. KESIMPULAN

Pembelajaran mata kuliah Percakapan merupakan salah satu mata kuliah yang harus mendapat perhatian lebih karena salah satu kompetensi lulusan adalah menguasai bahasa Mandarin secara lisan dan tulisan. Mahasiswa juga diharuskan dapat berkomunikasi dengan baik lancar sebagai bekal ketika lulus nanti dan ketika masuk dalam dunia kerja. Pencapaian tujuan agar mampu berbicara dengan lancar sebenarnya tidaklah mudah. Hal ini dikarenakan pembelajaran percakapan dengan menggunakan bahasa Mandarin dilaksanakan di kelas dan besar kemungkinan mahasiswa tidak berbicara dalam bahasa Mandarin ketika berada di luar kelas dan malah menggunakan bahasa daerah atau berbahasa Indonesia. Oleh karena itu, diperlukan suatu metode pembelajaran yang dapat membuat mahasiswa aktif berbicara dengan baik dan lancar yaitu dengan metode *role play*. Walaupun terkendala oleh kelemahan metode ini berupa lamanya waktu yang digunakan untuk berlatih atau menyiapkan dialog agar mahasiswa dapat lancar berbicara serta dana yang besar untuk pembuatan film pendek atau pementasan drama, akan tetapi metode *role play* sangat layak digunakan untuk meningkatkan kemampuan berbicara mahasiswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Djamarah, Saiful Bahri. 2003. *Strategi Belajar Mengajar*. Jakarta: Rineka Cipta
- Huda, Miftahul. 2015. *Model-model Pengajaran dan Pembelajaran: Isu-isu Metodis dan Paradigmatik*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Iskandarwassid dan Sunendar, Dadang. 2011. *Strategi Pembelajaran Bahasa*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya
- Mukhtar dan Iskandar. 2010. *Desain Pembelajaran Berbasis Teknologi Informasi dan Komunikasi (Sebuah Orientasi Baru)*. Jakarta: Gaung Persada Press.
- Sanjaya, Wina. 2016. *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan*. Jakarta: Prenadamedia Group

PEMBELAJARAN BUDAYA JEPANG BAGI CALON TENAGA KERJA MAGANG ASAL BALI YANG AKAN BEKERJA DI JEPANG

Ni Luh Putu Ari Sulatri

Program Studi Sastra Jepang, Fakultas Ilmu Budaya, Universitas Udayana
putu_ari86@yahoo.com

Abstrak

Masih tingginya kebutuhan tenaga kerja pada perusahaan skala kecil dan menengah di Jepang serta kebutuhan tenaga kerja *blue collar* menyebabkan pemerintah Jepang membuka kesempatan kepada para pekerja migran untuk bekerja di Jepang. Kesempatan ini dimanfaatkan oleh tenaga kerja asal Bali untuk bekerja di Jepang sebagai tenaga kerja magang. Sebelum berangkat ke Jepang, calon tenaga kerja magang dibekali dengan pengetahuan bahasa Jepang dasar serta keterampilan yang disesuaikan dengan kebutuhan perusahaan. Selain itu, calon tenaga kerja magang juga dibekali dengan pengetahuan mengenai budaya Jepang karena mereka akan bekerja di negara yang memiliki budaya yang berbeda.

Pada penelitian ini mengkaji mengenai pembelajaran budaya Jepang yang diberikan kepada calon tenaga kerja magang oleh Lembaga Pendidikan Keterampilan (LPK) yang ada di Bali. Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif dengan teknik pengumpulan data, yaitu 1) teknik observasi; 2) teknik wawancara; dan 3) teknik dokumentasi.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran budaya Jepang, diberikan melalui mata pelajaran *Nihon Jijou* dan *Nihon Bunka* dengan kombinasi metode pembelajaran yang terdiri dari, 1) metode ceramah; 2) metode presentasi oleh siswa; 3) metode tanya jawab; 4) metode diskusi; dan 5) metode demonstrasi. Pembelajaran budaya Jepang memberikan manfaat bagi calon tenaga kerja magang, yaitu 1) memberikan pengetahuan mengenai Jepang secara umum dan budaya Jepang; 2) meningkatkan motivasi untuk mempelajari budaya Jepang; dan 3) mengurangi kekhawatiran mengenai kondisi saat bekerja di Jepang. Dalam pembelajaran budaya Jepang terdapat beberapa hal yang perlu dilakukan untuk mencapai hasil pembelajaran yang semakin optimal, yaitu 1) penambahan porsi materi mengenai budaya kerja dan kondisi kerja sebagai tenaga kerja magang; 2) pemberian materi mengenai ideologi dan pemikiran masyarakat Jepang; dan 3) penggunaan media ajar yang lebih inovatif dan kreatif.

Kata Kunci: Jepang, pembelajaran budaya, tenaga kerja magang

I. PENGANTAR

Pada tahun 1980-an, perusahaan dan pabrik yang berskala kecil dan menengah di Jepang mulai mengalami masalah kekurangan tenaga kerja. Pemicunya adalah generasi muda Jepang lebih memilih untuk bekerja di perusahaan dan pabrik yang berskala besar sehingga perusahaan dan pabrik yang berskala kecil dan menengah terpaksa menggantungkan operasionalnya kepada tenaga kerja yang sudah tua dan mulai tidak produktif. Selain itu, pada tahun 1970-an hingga tahun 1980-an, Jepang mengalami pertumbuhan ekonomi yang sangat pesat. Hal ini dikenal sebagai *economic boom*. Kondisi perekonomian negara yang kuat dan stabil, menyebabkan generasi muda Jepang menghindari pekerjaan kasar (*blue collar*) atau yang

di Jepang dikenal dengan istilah “3K”, yaitu *kitsui* ‘berat’, *kitanai* ‘kotor’, dan *kiken* ‘berbahaya’. Keengganan generasi muda Jepang untuk menjadi tenaga kerja *blue collar* menyebabkan Jepang mengalami kekurangan tenaga kerja *blue collar* (Ishikawa, 1996).

Pemerintah Jepang berupaya mengatasi permasalahan kekurangan tenaga kerja yang terjadi pada perusahaan dan pabrik yang berskala kecil dan menengah serta kekurangan tenaga kerja *blue collar* dengan cara mendatangkan tenaga kerja migran dari negara-negara Asia, dalam hal ini termasuk yang berasal dari Indonesia (Lie, 2001:10). Tenaga kerja migran didatangkan ke Jepang dengan status sebagai tenaga kerja magang (*kenshuusei*). Peluang bekerja di Jepang sebagai tenaga kerja magang

dimanfaatkan oleh calon tenaga kerja yang berasal dari berbagai wilayah di Indonesia, termasuk yang berasal dari Bali. Pengiriman tenaga kerja magang asal Bali ke Jepang biasanya dilakukan melalui Lembaga Pendidikan Keterampilan (LPK) yang telah memiliki kerjasama dengan agen yang berada di Jepang. Sebelum berangkat ke Jepang, selain mendapatkan pelatihan bahasa Jepang dan pelatihan keterampilan sesuai dengan kebutuhan perusahaan, para calon tenaga kerja magang juga mendapatkan pembelajaran terkait dengan budaya Jepang. Pemahaman mengenai budaya Jepang merupakan hal yang sangat penting yang harus dikuasai oleh calon tenaga kerja magang agar mereka tidak mengalami gegar budaya (*culture shock*) dan dapat berinteraksi dengan baik selama bekerja di Jepang. Karena pentingnya pemahaman budaya Jepang, maka pada penelitian ini dikaji pembelajaran budaya Jepang yang diberikan di dua LPK yang berada di Bali.

II. KAJIAN PUSTAKA

2.1 Budaya

Terdapat beragam definisi mengenai budaya yang telah dikemukakan oleh para ahli sehingga tidak ada kesepakatan umum mengenai definisi budaya dan budaya terus menerus didefinisikan dengan berbagai cara hingga saat ini (White, 2011). Di dalam penelitian ini mengacu kepada definisi budaya yang dikemukakan oleh Deborah Peck yang mendefinisikan budaya sebagai cara berperilaku yang diterima dan berpola dari orang-orang tertentu (dalam Fleet, 2006:6).

Penelitian ini mengkaji pembelajaran budaya, khususnya budaya Jepang. Jadi budaya Jepang yang dimaksud adalah identitas kolektif yang mengatur cara berperilaku dari masyarakat Jepang.

2.2 Pembelajaran Budaya

Peige, *et al* (2002:4-5) mengemukakan pembelajaran budaya adalah proses mempelajari pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang berhubungan dengan budaya yang bersifat spesifik maupun yang bersifat umum agar dapat berkomunikasi dan berinteraksi secara efektif dengan individu yang memiliki kebudayaan yang berbeda.

Pembelajaran budaya meliputi:

1. Mempelajari diri sendiri sebagai makhluk berbudaya.
2. Mempelajari mengenai budaya dan dampaknya bagi komunikasi manusia, perilaku, dan identitas.

3. Mempelajari budaya secara umum, seperti mempelajari mengenai fenomena lintas budaya yang universal.
4. Mempelajari budaya secara khusus, seperti budaya tertentu termasuk bahasanya.

III. METODOLOGI

Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif sehingga lebih bersifat deskriptif. Pengumpulan data dilaksanakan secara triangulasi, yaitu menggunakan beragam teknik pengumpulan data yang terdiri dari 1) teknik observasi, yaitu mengamati proses pembelajaran budaya Jepang pada dua buah LPK yang berada di Bali; 2) teknik wawancara, yaitu dengan mewawancarai dua orang guru pengajar mata pelajaran budaya Jepang dan 15 orang siswa LPK; dan 3) teknik dokumentasi, yaitu dengan cara membuat dokumen serta catatan dalam kegiatan pembelajaran budaya Jepang. Di dalam penelitian diterapkan model penelitian CIPP *Evaluation Model* dengan memperhatikan empat komponen, yaitu 1) *context evaluation*; 2) *input evaluation*; 3) *process evaluation*; dan 4) *product evaluation* (Arikunto, 2008:45).

IV. TEMUAN DAN PEMBAHASAN

4.1 Materi Pembelajaran Budaya Jepang

Pembelajaran budaya Jepang yang dilaksanakan pada dua LPK, yang dijadikan lokasi penelitian dibagi ke dalam dua mata pelajaran, yaitu *Nihon Jijou* (Kondisi Jepang) dan *Nihon Bunka* (Budaya Jepang).

4.1.1 Mata Pelajaran *Nihon Jijou*

Mata pelajaran *Nihon Jijou* dilaksanakan selama tiga bulan pelatihan dengan durasi satu minggu satu kali dengan lama pertemuan selama 90 menit. Jadi, total jam pelajaran untuk mata pelajaran *Nihon Jijou* adalah selama 18 jam. Tujuan yang ingin dicapai pada mata pelajaran *Nihon Jijou* adalah memperkenalkan kondisi Jepang secara umum kepada calon tenaga kerja magang.

Jepang merupakan negara yang memiliki kondisi geografis dan iklim yang berbeda dengan Indonesia. Perbedaan kondisi geografis dan iklim ini akan berpengaruh kepada perbedaan cara berpakaian, kondisi rumah, makanan dan minuman, serta kehidupan yang lainnya. Hal ini perlu diketahui oleh calon tenaga kerja magang agar mereka dapat mempersiapkan kondisi fisik maupun psikis mereka untuk tinggal di Jepang.

Pada mata pelajaran *Nihon Jijou* diberikan materi yang meliputi 1) kondisi geografis Jepang; 2) kondisi iklim Jepang; 3) sistem perumahan; 4)

budaya berpakaian; 5) makanan dan minuman; 6) sistem transportasi; 7) sistem kerja di perusahaan Jepang; dan 8) sistem kepercayaan

4.1.2 Mata Pelajaran *Nihon Bunka*

Seperti mata pelajaran *Nihon Jijou*, mata pelajaran *Nihon Bunka* juga dilaksanakan selama tiga bulan pelatihan dengan total 18 jam pelajaran. Pada mata pelajaran *Nihon Bunka* diperkenalkan mengenai budaya tradisional Jepang, seperti 1) *chanoyu* (upacara minum teh); 2) *ikebana* (seni merangkai bunga tradisional Jepang); 3) *shodou* (seni kaligrafi); dan 4) beragam festival sesuai dengan musim yang berlangsung di Jepang. Selain budaya tradisional Jepang, diperkenalkan juga budaya populer Jepang, seperti 1) *harajuku style* (gaya berpakaian ala Harajuku); 2) *cosplay* (parade kostum); 3) *manga* (komik Jepang); dan 4) *anime* (animasi Jepang). Tujuan diperkenalkannya budaya tradisional Jepang maupun budaya populer Jepang kepada calon tenaga kerja magang agar mereka memiliki ketertarikan terhadap budaya Jepang sehingga dapat memacu mereka lebih giat dalam mempelajari bahasa Jepang.

4.2 Metode Pembelajaran Budaya Jepang

Metode pembelajaran yang diterapkan pada mata pelajaran *Nihon Jijou* dan *Nihon Bunka* tidak terbatas kepada satu metode pembelajaran saja, tetapi merupakan kombinasi dari beberapa metode pembelajaran agar tujuan pembelajaran dapat tercapai. Adapun metode pembelajaran yang digunakan adalah:

1. Metode Ceramah

Metode ceramah, khususnya dilaksanakan pada minggu awal pertemuan. Pada minggu awal pertemuan, pengajar memberikan gambaran secara umum materi pada mata pelajaran *Nihon Jijou* maupun *Nihon Bunka*.

2. Metode Presentasi oleh Siswa

Metode presentasi dilakukan dengan membagi siswa ke dalam beberapa kelompok dan masing-masing kelompok diberikan topik yang berkaitan dengan materi untuk dipresentasikan. Melalui metode presentasi secara berkelompok dapat melatih siswa agar mampu bekerjasama dalam tim, melatih kemampuan berbicara di depan umum, dan melatih siswa agar lebih mandiri dalam mencari sumber referensi terkait topik yang akan dipresentasikan.

3. Metode Tanya Jawab

Metode tanya jawab merupakan metode yang diterapkan untuk melengkapi metode ceramah dan

metode presentasi oleh siswa. Melalui metode ini siswa diberikan kesempatan untuk mengkonfirmasi hal-hal terkait materi budaya Jepang yang belum dipahami dengan baik.

4. Metode Diskusi

Guna lebih meningkatkan pemahaman siswa terhadap materi budaya Jepang dalam mata pelajaran *Nihon Jijou* dan *Nihon Bunka* dilaksanakan juga diskusi, seperti diskusi terkait perbedaan sistem transportasi di Jepang dan di Indonesia maupun materi yang lainnya. Melalui metode diskusi siswa dapat menyampaikan pendapat mereka terkait materi yang didiskusikan.

5. Metode Demonstrasi

Metode demonstrasi dilakukan dengan cara menampilkan secara langsung kegiatan praktek budaya Jepang, seperti penggunaan sumpit yang benar, penggunaan pakaian tradisional Jepang, latihan upacara minum teh, dan sebagainya.

4.3 Manfaat Pembelajaran Budaya Jepang Bagi Calon Tenaga Kerja Magang

Berdasarkan hasil penelitian terhadap pembelajaran budaya Jepang pada LPK yang mendidik calon tenaga kerja magang yang akan bekerja di Jepang, dapat diketahui bahwa terdapat manfaat bagi calon tenaga kerja magang dengan mengikuti pembelajaran budaya Jepang, yaitu

1. Pembelajaran budaya Jepang melalui mata pelajaran *Nihon Jijou* dan *Nihon Bunka* dapat memberikan pengetahuan kepada calon tenaga kerja magang mengenai kondisi Jepang secara umum dan pengetahuan dasar mengenai budaya Jepang.
2. Melalui pembelajaran budaya Jepang, minat calon tenaga kerja magang untuk mempelajari bahasa Jepang semakin meningkat.
3. Pembelajaran budaya Jepang dapat mengurangi kekhawatiran calon tenaga kerja magang mengenai kesulitan untuk beradaptasi pada saat nanti akan bekerja di Jepang.

4.4 Evaluasi Pembelajaran Budaya Jepang

Dari hasil penelitian terhadap pembelajaran budaya Jepang yang dilakukan dua buah LPK yang mendidik calon tenaga kerja magang, terdapat beberapa hal yang perlu diperhatikan agar hasil pembelajaran dapat tercapai dengan optimal, yaitu

1. Perlu diberikan porsi materi yang lebih banyak mengenai kondisi kerja di perusahaan dan pabrik Jepang sebagai tenaga kerja magang. Hal ini merupakan materi yang sangat penting karena dapat

memberikan pemahaman mengenai kondisi nyata yang akan dihadapi saat mereka bekerja di Jepang, seperti sistem lembur, jumlah jam kerja, sistem libur, kebijakan menjalankan ibadah, dan sebagainya. Materi yang diberikan hendaknya tidak hanya menyajikan kelebihan atau manfaat apabila menjadi tenaga kerja magang di Jepang, tetapi juga perlu menampilkan contoh-contoh kasus atau permasalahan yang dialami tenaga kerja magang asal Indonesia.

2. Pada pembelajaran budaya Jepang selain materi mengenai budaya tradisional Jepang maupun budaya populer Jepang, kepada calon tenaga kerja magang perlu diberikan materi mengenai ideologi dan pemikiran masyarakat Jepang sehingga calon tenaga kerja magang tidak mengalami kesalahpahaman saat berinteraksi dengan atasan, rekan kerja, maupun masyarakat Jepang secara umum.
3. Untuk semakin meningkatkan minat calon tenaga kerja magang dalam mengikuti mata pelajaran *Nihon Jijou* maupun *Nihon Bunka* penggunaan media ajar yang bersifat menarik dan interaktif perlu ditingkatkan, seperti penggunaan video.

V. KESIMPULAN

Pembelajaran budaya Jepang bagi calon tenaga kerja magang sangat penting untuk diberikan karena dapat memberikan pemahaman mengenai kondisi Jepang secara umum dan pengetahuan dasar mengenai budaya Jepang. Hal ini bermanfaat agar mereka dapat berinteraksi dengan baik selama bekerja di Jepang, baik dengan atasan, rekan kerja yang lain maupun masyarakat Jepang secara umum. Selain itu, pembelajaran budaya Jepang juga dapat meningkatkan minat calon tenaga kerja magang di dalam mempelajari bahasa Jepang. Guna semakin menyiapkan calon tenaga kerja magang agar dapat bekerja dengan aman dan nyaman di Jepang, di dalam proses pembelajaran budaya Jepang, terdapat materi pelajaran yang perlu ditambahkan seperti, kondisi kerja sebagai tenaga kerja magang maupun materi mengenai ideologi dan pemikiran masyarakat Jepang. Selain itu, minat calon tenaga kerja magang dalam mengikuti pembelajaran budaya Jepang juga dapat semakin ditingkatkan dengan menggunakan media ajar yang inovatif dan kreatif.

REFERENSI

- Arikunto, Suharsimi. 2008. *Evaluasi Program Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara
- Fleet, Marilyn. 2006. *The Role of Culture in Second or Foreign Language Teaching: Moving Beyond the Classroom Experience*. Diunduh dari : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491716.pdf>
- Ishikawa, Yuka. 1996. *Migrant Workers in Japan* artikel pada jurnal *Japan Focus Volume 4 June 1996*.
<http://www.hurights.or.jp/archives/focus/section2/1996/06/migrant-workers-in-japan.html>
- Lie, John. 2001. *Multicultural Japan*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Paige, R.M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., dan Colby J. 2002. *Culture Learning in Language Education: A Review of Literature*. Diunduh dari <http://carla.umn.edu/culture/resources/litreview.pdf>
- White, S. Dwayne. 2011. *Teaching Culture in the Foreign Language Classroom*. Diunduh dari http://www.westpoint.edu/cfe/literature/white_11.pdf

MERITS OF WIKI WEBSITE IN IMPROVING STUDENTS' WRITING PERFORMANCE

Defry Azhari

Universitas Negeri Malang
Email: defryazhari@gmail.com

Abstract

This paper aims to share merits of wiki as one of fruitful educational technology in facilitating students to improve their writing's performance in language classrooms. Wiki can be a good choice for teachers in 21st century who is encouraged to be able in adapting educational technology to enhance teaching-learning process. One of Wiki's merits is its simple form, which enable interactive collaboration between teacher and students even among students themselves. Teachers can implement it in teaching writing skills by providing materials and giving an assignment through online course on wiki to keep track of students' learning process outside class time. It can also be in the form of collaborative writing by a team for join writing. To make it more explicit, this paper recommends Collaborative Blended Learning Methodology (CBLM) as a systematic way. The stages in CBLM are: (1) training of using wiki, (2) grouping the students, (3) drafting, (4) revising, (5) editing, and (6) publishing. These steps can be useful for EFL teachers in applying wiki more structurally to improve students' writing performance.

Keywords: merit, wiki, CBLM

I. INTRODUCTION

Teaching writing in twentieth first century is not as simple as write words or topics on the board to start the process of students' writing. In this era, a good teacher is the one who can combine conventional teaching in the classroom with educational technology. Technology has influenced the way teachers and students in communicating, collaborating, and learning especially in higher education (Neuman & Hood, 2009). These activities, which used to be the main part in the classroom, can be observed in social networking sites (SNSs) such as blogs, Facebook, MySpace, YouTube, Flickr and Twitter as a new medium where teachers and students interact.

Wiki emerges as a new site, which can be fruitful in collaborative learning especially writing. It is an easy website to be incorporated in the learning process because it is an extremely simple online database (Leuf & Cunningham, 2001). This collaborative website is a major component of Web 2.0, which can be designed as learning environments where the students as the writers are part of active learning community (Franklin & Van Harmelen, 2007) because they can easily create and edit web pages collaboratively (Chao, 2007). Wiki can attract students to do collaborative activities encompass updating wiki pages, adding new

information, and creating links between pages. Furthermore, in wiki, students are not only learning incorporated material on the web but also sharing ideas each other related to the given topic of writing. This activity is needed to create social situation since learning is both of social and personal phenomenon (Jarvis, 1987).

II. LITERATURE REVIEW AND DISCUSSION

The teachers must successfully encourage students to improve their writing performance. It is reasonable since writing is important as foundation of education and the basic requirements for all academic disciplines (Heffernan, Linclon & Atwill, 2001). For instance, the students are required to make a kind of proposal, research report, thesis, article or as simple as written work to fulfill final assignment. However, writing, as well as speaking, is a productive skill, which requires students' high effort and time rather than reading and listening (Nation, 2001). Students tend to get bored even at the beginning of writing process. A good teacher certainly, try find out part of teaching to be improved in order to engage their students in writing process. It can be the change of teaching strategy, classroom atmosphere, or the material.

Somewhat, the paramount consideration to make a change in the classroom is how to lead

students to be independent learners who consciously learn outside the classroom without teacher's monitor. Using wiki as a new way in teaching writing is a good alteration for teachers. Wiki can keep track of students' learning processes outside class time (Mak & Coniam, 2008). Teachers' role can be as facilitators who create the material and other supporting material on the web. Therefore, the students are able to learn about the a certain topic anywhere and anytime and practice their writing by typing it on the website. This flexibility makes increasing of students' engagement in writing process (Hood and Neuman, 2009).

Wiki has been considered as a new tool to contribute in writing process (Warschauer, 2010) not only by its flexibility but also its use in collaborative writing by a team for joint writing (Tonkin, 2005). In wiki, a group of students can gather into one space to share information related to the writing topic given by the teacher, motivate, and empower to each other. These activities are better for students than peers being recipient of finished written product. Students can communicate and discuss their problem related to writing's topic provided on the website. Moreover, sharing writing with other students in the class is one way to add authenticity of writing itself (Brown, 2015). In other words, the collaborative process on wiki website can increase the quality of writing product. By the increment of writing's quality, students will feel that they have the same chance and ability to create a good writing. It means that wikis can enhance asynchronous communication and cooperative learning among students, and promote cooperation rather than competition (De Pedro et al., 2006). As we observe in every writing process in traditional class, some students feel unconfident to create their own writing. The competition between students who has higher and lower ability hopefully can be diminished by implementing wiki in English language teaching.

In utilizing the wiki in the classroom to improve students' writing performance, many researchers around the world have applied wiki depend on the need of their class. Kessler (2009) use wiki by providing an online courses at Mexican university to improve teachers' competence to correct their own and others' grammar and the accuracy of their writing in general. In Japan, Miyazoe & Anderson (2010) provide their students an online writing by using wiki where they are encouraged to detect different writing styles after exposure to online writing. Mak & Coniam (2008), conduct such collaborative writing with wiki by emphasizing in drafting and revising for secondary school students in Hongkong to enhance and

develop their writing skills. In Indonesia, Mulyani (2012) improve junior high school students' motivation in writing recount text by including more steps such: 1) creating a wiki, 2) Initial writing, 3) revising the first draft, 4) proofreading and 5) publication. If we sum up the finding of the researchers above, Kessler, Miyazoe & Anderson, use wiki as an online course to improve writing performance whereas Mak, Coniam and Mulyani collaborate wiki and their teaching activities in the classroom with some stages. In attaining better improvement of students' writing performance, the better systematic way is needed to combine between wiki and teaching learning process.

To make more explicit and systematic, we can implement wiki website by using CBLM (Collaborative Blended Learning Model). The Collaborative Blended Learning Model is a combination of Collaborative and Blended learning. Collaborative learning is a kind of learning strategy which believes that collaboration among two or more people who work together can increase students' achievement, motivation, positive student-student relationships, and more positive attitudes towards the discipline of study (Fantuzzo & Miller, 2003). In improving writing performance, this strategy has gotten considerable attention in terms of its applicability in developing students' writing skills (Loudermilk & Hern, 2006) because it can enhance student's motivation to be actively involved in the process of writing where they can learn to each other and give beneficial contribution.

On the other hand, Blended learning is an approach to use technology that seeks in integrating different tools and methods and employ them in one program (Perifanou, 2010). In implementing this approach, teacher must recognize students' need in choosing the methods because blended learning is not just a blend of online and face-to-face training but is based on the use of a range of learning material and methods to engage, excite and satisfy the learner (Barry Wilding-Webb, 2011).

The combination between collaborative and blended learning results the Collaborative Blended Learning Method which refers to "webquest 2.0 collaborative projects that take place less as face-to-face meetings but mostly online, supported by (a)synchronous Web 2.0 technologies combining at the same time collaborative learning with self paced learning" (Perifanou, 2011). From the definition, CBLM offer the teacher to combine between face-to-face meeting and using of educational technologies. To improve students writing, web-

based social networking platforms that can provide the learning space through group writing and enable peer and teacher feedback is needed. We can use wiki because this website can enhance writing competencies and interest in language learning (Wang, 2014). Besides, wiki also offer student-teacher communication and peer learning (Zorko, 2007).

A combination between collaborative and blended learning in CBLM is a good formula to improve students writing. Teacher can use collaborative technologies in delivering attractive topic for students, providing prompt feedback, encouraging students to revise their writing autonomously based on the teacher feedback and accepting further questions for explanation in an apropos time (Xia & Sun, 2010). Nevertheless, teacher needs some structured stages in applying the CBLM in the classroom. Teacher can carry out CBLM by following six stages.

The first stage of CBLM is an introduction of wiki to students, which is held at the first meeting in the classroom. In this section, teacher will train students about how to write on wiki page, edit an existing page on wiki and view previous pages edited on wiki. In this stage, the teacher also explains the characteristics, uses, and benefits of wiki in improving their writing skills in order to activate their motivation.

The second stage is grouping and brainstorming. The teacher divided the students into some groups, which consist of five students before teacher shares topics of the writing. For instance, teacher will teach the students to make argumentative essay, the students are provided some topics, which must be chosen by them, depend on their interest. Next, teacher will encourage students to brainstorm and generate ideas about the chosen topic where the students will take a position as pro or contra sides of the topic. After that, the teacher asks every group to record their information gathered from brainstorm on charts.

The third stage is drafting, where teacher will train the students to make a draft of their writing process. However, the teacher must have created wiki page before trained the students. The teacher can choose free and easy web such Wikispaces (www.wikispaces.com). The pages are created for every group of students so they will have their own page. Then, the teacher encourages every group to organize the charts they wrote in the second stage before they write their drafts on their wiki pages. After every group write their draft on the website, the teacher ask students to read drafts

of other groups on the wiki pages to give improving suggestion for essay's elaboration.

The fourth stage is revising. The teacher train students to revise their writing on the last stage. Teacher will explain how to organize ideas into coherent paragraph that starts from deciding the topic of every paragraph to arranging strong statements, which support the topic of each paragraph and choose the accurate words in the sentence. Then, every group will be asked to check their group page on wiki and revise it based on the teacher explanation. After revising, teacher instructs students in every group to consider possible questions and comments of the readers about their written work on wiki pages. This critical section is important to train students in reflecting their work before criticize draft of other groups. Next, teacher encourages students to read all drafts of every group and give improvement suggestion for them.

The fifth stage is editing. This section includes the training of students in reviewing and indicating the common mistakes in their written product. The teacher instructs students to check their spelling, grammar, and sentence structure to modify and rearrange ideas. To help students, teacher can provide mini-lessons depend on their errors in specific areas such as punctuation, spelling and grammar. The teacher role is also helping students to ensure that they have achieved the content style and goals of writing. Then, the students were asked to concentrate the most important information of their writing and reduce unimportant one of their writing.

The sixth stage is publishing. The students are involved in the training to publish their final writing on the wiki website. After publishing, the teacher encourages students in every group to read each other's essays and to write comments and suggestions for published written essays. Next, students are instructed to discuss the comments and suggestion in their group to consider revision of the published essay. After students have published their final writing, the teacher assesses every written essay and gives the score.

III. CONCLUSION

A combination of wiki website as an educational technology and collaborative learning in the form of CBLM can be an answer for teachers who need to provide their students a new way in improving writing performance. Wiki and its merits can encourage students to be independent learners because they are able to effectively participate and contribute in writing their essays by sharing ideas, editing, and supporting to each other. The teachers,

especially in Indonesia, can implement wiki by using CBLM in all level of students. However, teachers must adjust and consider some important aspects before utilize it in the classroom depend on students' need and classroom environment.

REFERENCE

- Brown, H.D. & Lee, H. 2015. Teaching by principles 4th edition. San Fransisco state university: Pearson Education
- Chao, J. .2007. Student project collaboration using Wikis. Proceedings of the 20th Conference on Soft-ware Engineering Education and Training (CSEE&T 2007), Dublin, Ireland: July 3-5. Manuscript accepted for publication.
- De Pedro, X., Rieradevall, M., López, P., Sant, D., Piñol, J., Núñez, L., et al. 2006. Writing documents collaboratively in Higher education (I): Qualitative results from a 2-year project study. Congreso In-ternacional de Docencia Universitaria e Innovación (International Congress of University Teaching and Innovation), Barcelona: July 5-7. Retrieved November 2006 from http://uniwiki.ourproject.org/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=98&page=Uniwiki-Congressos
- Franklin, T., & Van Harmelen, M.2007. Web 2.0 for content for learning and teaching in highereducation. Bristol: JISC. <http://www.jisc.ac.uk/publications/reports/2007/web2andpolicyreport.aspx>
- Heffernan, J., Linclon, J., & Atwill, J. 2001. Writing a college handbook. (5th ed), New York: WW. Norton and Company Ltd.
- Jarvis, P., 1987. Adult Learning in the Social Context, London, Croon-Helm.
- Kessler, G. 2009. Student initiated attention to form in autonomous wiki based collaborative writing. Language Learning & Technology, 13(1), 79–95. Retrieved from <http://www.llt.msu.edu/index.html>
- Leuf, B. & Cunningham, W.2001. The wiki way: Quick collaboration on the web. Boston, MA:Addison-Wesley.
- Loudermilk, S., & Hern, T. 2006. Using wikis as collaborative writing tools: Something wiki this way comes – or not! Kairos, 10(1). Retrieved June 16, 2007 from <http://english.ttu.edu/kairos/10.1/index.html>
- Mak, B. & Coniam, D. 2008. Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. System, 36, 437-455.
- <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2008.02.004>
- Miyazoe, T., & Anderson, T. 2010. Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. System, 38 (2), 185–199.
- Mulyani, U., & Al-Hafizh, M., 2012. Teaching junior high school students to write recount text through wikis media. Journal of English Language Teaching, Vol. 1 No. 1, September 2012, Serie C.
- Nation, I.S.P.2001.Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: CUP
- Neuman,D.,& Hood, M.2009. The effects of using a wiki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course, Australasian Journal of Educational Technology, 25(3), 382-398
- Perifanou M. 2011, "Web 2.0 - New era of Internet tools in learning and teaching Italian as a foreign language- WebQuest 2.0 activities & CBLmodel. Proposals of blended learning". Unpublished doctoral dissertation, University of Athens.
- Perifanou M. 2010, "Collaborative blended Learning methodology". Project website: WWW.WEBQUESTS.EU
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R. 2003. Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. Journal ofEducational Psychology, 95, 240-257.
- Tonkin, E. 2005. Making the case for a wiki. Ariadne, Issue 42, January. Retrieved October 2016 from <http://www.ariadne.ac.uk/issue42/tonkin/>
- Warschauer, M. 2010. Invited commentary: New tools for teaching writing. Language Learning & Technology, 14 (1), 3–8.
- Xia & Sun. 2010. Using information and communication technology to scaffold Chinese teaching. Modern Education Science (Primary School Headmaster), Vol.1, p.72.
- Zorko, V. 2007. A rationale for introducing a wiki and a blog in a blended-learning context. CALL-EJ online, 8(2).

A MOODLE LEARNING MODEL FOR INTENSIVE READING AT THE UNIVERSITY LEVEL

FX. Risang Baskara

Sanata Dharma University
risangbaskara@usd.ac.id

Abstract

E-Learning settings have a role in the teaching and learning process. Designing adapted e-learning materials requires great requirements on web design, software design skills, and time. A substitution to this can be an organization of materials within learning management systems. Moodle, as a form of e-learning, is "open source", allowing teachers to adapt the materials to individual needs. It also connects very well with many web-based resources, allowing teachers creativity and versatility. Therefore, it is considered necessary to develop a Moodle learning model, especially for intensive reading at the university level. Two research problems were formulated: (1) *What is the theoretical model of the Moodle learning model for intensive reading at the university level like?* (2) *What is the iconic model of the Moodle learning model for intensive reading at the university level like?*

To answer the research questions, the ADDIE Instructional Design model was employed. The model was combined with the Borg and Gall's cycles of Research and Development. The data were obtained through questionnaires, which were distributed to the Intensive Reading class students of the English Letters Study Program of Sanata Dharma University and also to two lecturers of the English Letters Study Program of Sanata Dharma University. The results of the research are the theoretical model and the iconic model of the Moodle learning model. The theoretical model presents the features and widgets that were selected according to their suitability with the theory of intensive reading as well as with the CALL principles. The iconic model was developed by making some revisions based on the results of the expert validation and the user validation.

Keywords: Moodle learning model, Intensive reading, university

I. Introduction

The Internet is a worldwide network of computer networks. It provides language teachers with network-based teaching environments in which they can create meaningful responsibility and use diverse materials for language learners. The hypermedia nature of the Internet, specifically, has greatly expanded the power of computer-assisted language learning (CALL) by permitting learners to explore and discover their learning ways themselves and offering them easy access to an on-line database of resources. With a variety of hyperlinked multimedia documents and computer-mediated communication (CMC) tools, the Web can support language teachers to integrate Web resources into the language classroom (Warschauer, 2001). It could be moreover a virtual library that has a huge measure of qualified data valuable to English as a second language (ESL) teaching (Warschauer & Healey, 1998). Moreover, Web-based language learning has the potential to increase learner cause and engage learners in habitually authentic and remarkably interactive language experience (Chun & Plass, 2000).

The unique attributes of networked multimedia environments, such as instant access to the abundant information on the Internet, the capabilities of synchronous and asynchronous communication, and the use of nonlinear forms of information presentation, make the Internet a strong candidate for use in language learning and acquisition (Chun & Plass, 2000). Therefore, web based learning is becoming increasingly utilized by educators as a supplement to traditional, face-to-face instruction. Moreover, Felix (2002) pointed out that what really matters in web based learning is the communication among users of the web. Similarly, Hoven (2001) indicated that a learning environment is the essentially intangible conflux of teachers, learners, physical resources (e.g. technology and library), soft technology (e.g. Internet facilities), and the network among all of these. Only when such a learning environment is established, can learning be fostered through exploration, communication, and collaboration. He also (2001) stressed that learners must develop skills to access information from appropriate sources, critically analyze and evaluate information,

and then apply information for effective and creative decision-making. Many universities worldwide have attempted to identify similar qualities they aim to inculcate in their graduates.

As one of prominent universities in Yogyakarta, Sanata Dharma University attempts to facilitate students with the Internet connection through establishing computer laboratories and providing hotspot area for both teachers and students. It is intended to conduct a better teaching and learning process at campus. However, the web-based tool which specifically utilizes the Internet and integrates it with classroom activities is not created yet. Internet offers many web-based Learning Management Systems (LMS) that support teaching/learning process and MOODLE is one of them. It has some useful features which facilitate the students to share links to relevant sites that support their writing (link sharing), publish students' writings into threaded form (conferencing) and give students opportunity to have individual consultation (personal messaging). Considered as a useful site, the researcher has not found any instructional materials which utilize this tool which becomes the main reason for conducting this research.

In order to make constraints of this research, the researcher determines some limitations. First, this research focuses only on the developing materials for English Reading skill, not discussing the material design of other skills, such as Speaking, Writing, and Listening. Second, the research employs the theory of reading and Computer Assisted Language Learning Theory in designing the materials. Third, the goals, general purposes, and topics of the materials are arranged in accordance with the curriculum as formulated in the syllabus for Intensive Reading subject. Fourth, the tool which is utilized in this study is Online MOODLE which is one of many web-based Learning Management Systems (LMS). One reason why the researcher chooses Moodle as the tool and no other electronic tools is because no HTML or PHP or any form of web knowledge or skills needed by users. Thus, teachers and students will access it easily. The population used in the sampling of the research is also limited to forty eight students of semester I from two chosen classes of English Letters USD. Further explanation about the research subject will be elaborated later on in the Chapter III.

There are some recommended programs used to enhance the students' learning. Among those recommended programs, Moodle is chosen because Moodle offers features that are suitable and beneficial for learning intensive reading. Moodle offers so many features to help conveying the

materials. However, in this research, only some of those features will be used due to the limitation of time.

The researcher proposes two questions to be answered, and thus being the guideline of the process of research and the writing. Those questions are:

1. What is the theoretical model of the Moodle learning model for Intensive Reading at the university level like?
2. What is the Moodle learning model for Intensive Reading at the university level like?

First, this research aims to present the theoretical model that will serve as the basis for the development of the iconic model. Next, this research aims to develop the practical or ready-to-use model that will be implemented to the students.

The name of the model is Moodle-based Intensive Reading Model for University Level. The targeted users are the second semester students of English Letters Study Program, Sanata Dharma University, Yogyakarta. This model aims to improve the students' ability read intensively. The materials that will be presented in the model are mainly the theories on intensive reading and the skills in the intensive reading. This model is in the form of a website. Moodle software is used to design the model. The allocated time is four meetings.

II. Literature Review

1. Reading

As described by Grabe (1997) reading is a communication between reader and text. Grabe states that reading involves efficient knowledge of world and a given topic also an efficient knowledge of the language. As it is described, reading requires a rich background, and also some ability to comprehend the texts. In contrast, Rebecca & Sadow (1985) claim that reading is related to language and it requires being efficient in L2. Reading is one of the four main skills in language learning and also one of the hardest one for a foreign language learner. Moreover, this situation is stated by writers: According to Susser and Robb (1990), reading is a skill, that is most emphasized in a traditional FL teaching.

In the context of second (ESL) or foreign language (EFL) learners, reading is considered as a complicated process because they usually don't have enough language background and knowledge that they can get to the task of obtaining literacy as do first language learners. Therefore, reading comprehension strategies must be taught directly with modeling to reveal how reading tasks can be accomplished by a proficient reader. A well-planned

comprehension strategy for instruction that involves directly teaching reading strategies is especially recommended for second or foreign language readers (Ediger, 2001). English language learners in an EFL context, such as Indonesia, do not have much exposure to foreign language use. Therefore, reading English texts plays a vital role for Indonesian students to improve their English skills as a whole.

Reading is categorized into two categories: initial reading and reading comprehension. Initial reading is a work made by readers who have not been able to learn reading, while reading comprehension is an activity meant to understand the messages of a particular text (Williams, 1998). The teaching of reading as a foreign language (EFL reading) in Indonesia can be commonly involved in the teaching of reading comprehension. This is because it goals to develop the skills of learners, who have been able to read in their first language and in EFL, in understanding the meaning of a written text. Thus, the term reading in this context refers to the nature of reading in this sense, not to the initial reading.

2. Computer-Assisted Language Learning Theory

As it is described by Warschauer (1996), CALL is an approach to teaching and learning foreign languages whereby the computer and computer-based resources such as the Internet are used to present, reinforce and assess material to be learned. From the definition of CALL, it can be assumed that computer is the main aid in conducting teaching and learning activities. Computer assisted language learning (CALL) is a system of computer-based learning which brings two significant aspects: bidirectional learning and individualized learning. It is not a technique. The emphasis of CALL is learning, and not teaching. The process itself is a student-centered learning material, which encourages self-paced learning.

The emergence of Internet brings about a change in which language can be authentically used through the interactive function provided by Internet. The Internet is a media which allows students to build communication, specifically, synchronous (real-time) and asynchronous (delayed-time) communication of ESL learners (Warschauer & Healey, 1998). The Internet, with the ability to connect users throughout the world, has also been extensively examined for its potential to aid in the development of second language learners' skills (Davis, 2006).

There are several essential basic assumptions about technology and language learning. The first assumption is interactivity. Interactive in CALL means responses given after learners' inputs are assessed by the method to help learners develop their language competency, which may consist of language skills. Furthermore, interactive features in CALL guarantee that learning process takes place when learners involve in the lessons. Well-programmed interactive CALL lessons will provide feedbacks in terms of scores, guidelines, and customized lessons that are suitable for individual learners to move on. The designer of CALL lessons must take into considerations some language pedagogical principles which may be derived from learning theories (behaviourism, cognitive, and constructivism) and second language learning such as Krahshen's Monitor Theory. CALL is not a method. It is a tool that helps teachers to facilitate language learning process. CALL can be used to reinforce what has been learned in the classrooms. It can also be used as remedial to help learners with limited language proficiency.

The next assumption is the value of help and feedback. It is still related to the aspect of interactivity. CALL most prominent feature is the ability to generate *highly specific feedback* whether in form of error analysis or of responses to learner initiatives. By now it's not very much known about the extent to which help and feedback actually contribute to the language development of the average learner. There is evidence that many, perhaps even most, learners ignore the availability of *help materials* even in tasks where it can be seen clearly that they need them. Furthermore it's not known when learners actually do use them whether that use results in learning (that means in change of their knowledge state) or whether it merely helps them over a momentary difficulty.

4. Moodle

a. Definition

MOODLE (Modular, Object-Oriented, Dynamic, Learning Environment) is one of many web based learning management systems (LMS) through which teachers can work with students, whether in distance mode or as a supplement to face to face teaching. Some others include Blackboard, Blog and Nicenet. This section discusses the definition of *Moodle*, the nature of *Moodle*.

Moodle stands for "*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*". Moodle has already become a term of its own synonymous with a software package designed to help educators create quality online instruction. Moodle started out as a hobby for Martin Dougiamas and evolved into the

topic of his Ph.D. thesis: "The use of Open Source software to support a social constructionist epistemology of teaching and learning within Internet-based communities of reflective inquiry." It was the brainchild of Martin Dougiamas. It is designed to help educators create quality online instruction (Brandle, 2005). Besides, Moodle is used interchangeably as a Learning Management System for developing and delivering Internet-based courses. It is used by a growing number of universities, schools, and corporations. Moodle is free and without advertising to anyone who finds it useful.

5. Instructional Design Models

In this part the researcher presents ADDIE Instructional Design Model. Rogers (2002) develops ADDIE model into five phases. They are performing a need analysis (Analyze), identifying instructional goals and analyzing tasks, and writing the assessment (Design), choosing teaching strategies and instructional media (Development), teaching the course (Implementation), doing evaluation and revision (Evaluation).

In the analysis phase, the goals and objectives, the students' needs, lacks, wants, existing knowledge, and any other relevant characteristics are identified. Analysis also considers the learning environment, any constraints, the delivery options, and the timeline for the project. It also deals with determining possible solutions. This phase is the foundation for all other phases of instructional design. The outputs of this phase often include the instructional goals, and a list of tasks to be instructed. These outputs will be the inputs for the Design phase.

This design phase deals with the outputs from the Analysis phase to plan a strategy for developing the instruction. Here, a systematic process of specifying learning objectives and test items, selecting a delivery system, and sequencing the instruction are conducted. Detailed storyboards and prototypes are often made, and the look and feel, graphic design, user-interface and content is determined here. The outputs of the Design phase are the inputs for the Development phase.

In the development phase, the actual creation (production) of the content and learning materials is made based on the Design phase. It builds on both the Analysis and Design phases. The purpose of this phase is to generate the lesson materials and activities. The instruction, all media that will be used in the instruction, and any supporting documentation are developed here.

Implementation is the presentation of the learning experiences to the participant. During

implementation, the plan is put into action. Materials are delivered or distributed to the student group. The purpose of this phase is to apply the designed learning model to the students. This phase has to promote the students' understanding of material, support the students' mastery of objectives, and ensure the students' transfer of knowledge from the instructional setting.

The evaluation phase aims to evaluate the designed learning model. The evaluation should occur throughout the entire instructional design process - within phases, between phases, and after implementation. It consists of (1) formative and (2) summative evaluation. Formative evaluation is present in each stage of the ADDIE process; it is on-going during and between phases. The purpose is to improve the instruction before the final version is implemented. Summative evaluation occurs after the final version of instruction is implemented. It consists of tests designed for criterion-related referenced items and providing opportunities for feedback from the users. This type of evaluation assesses the overall perception of the designed learning model. Data from the summative evaluation is often used to make a decision about the learning model as well as for necessary improvements.

IV. Findings and Discussions

In this part, the researcher would like to sum up the result of the study. This research was conducted to answer two research questions: (a) what the theoretical model of the Moodle learning model for intensive reading at the university level is like, and (b) what the iconic model of the Moodle learning model for intensive reading at the university level is like. This research was included in the field of Research and Development. What was researched and developed was the same thing, which was the Moodle learning model.

To answer the first research question, which is included into the Research part, the first two steps of R & D that incorporated the Analysis and Design phases of ADDIE were conducted. The first step for the Research part is Research and Information Collecting that includes the Analysis phase of ADDIE. Necessary data on the theories of intensive reading, CALL and Moodle were collected from the books, the internet, and the syllabus that was provided by the university. Needs analysis questionnaire was also distributed to the targeted users who were the intensive reading course' students to figure out their need, lack and want to be adjusted with the theories collected in order to design an appropriate theoretical learning model.

The second step for the Research part is Planning that includes the Design phase of ADDIE. The topics, subject contents, general purposes, and learning indicators based on the syllabus and the theories of intensive reading were determined in this part. There were four topics as the planned content of the learning model: modeling, outlining, first drafting, and peer feedback. The topics were the results of the synthesizing of the intensive reading syllabus and the intensive reading process.

To answer the second research question which is included into the Development part, five steps of the R & D cycle that incorporated the Development, Implementation and Evaluation phases of ADDIE were conducted. The first step for the Development part is Developing Preliminary Form of the Product that includes the Development phase of ADDIE model. In this part, the features of Moodle that were suitable with the goal of the course and the principles of CALL were selected and developed. The result of this step was the initial iconic model of the Moodle. The first feature used in the theoretical learning model was resources in the form of File, Folder, Label and URL. The second feature was quiz in the form of true/false. The last feature used was forum. The widgets added to the theoretical learning model were clock, calendar, game, online dictionary. The features were developed and put under the three parts created to help showing the flow of the course. Those three parts were *Pre reading activities*, *While-reading activities* and *Post reading activities*.

The next step for the Development part is Preliminary Field Testing that includes the formative Evaluation phase of ADDIE. The expert validation questionnaire was distributed to the lecturers of the English Letters Study Program of Sanata Dharma University. The third step for the Development part is Main Product Revision that includes the Development phase of ADDIE. Based on the feedback from the expert validation, the learning model was revised by making three changes: adding more images within the page so that the interface will look more interesting of the theoretical learning model, give more detailed and specific instructions in every section of the unit and the exercises of the initial iconic learning model., and providing more warming up activities in each meeting.

The fourth step for the Research part is Main Field Testing that includes the Implementation phase of ADDIE model. In this part, the revised learning model was implemented in the last four meetings of the intensive reading course. The fifth and the last step for the Research part is Operational Product Revision. This was carried out to revise and to develop the learning model into a

final practical model. Based on the feedback from the user validation, the learning model was revised by making six changes: adding pictures in the exercises, adding a Google search engine widget, adding Wikipedia widget, adding more entertainment features such as in the form of games and adding external link so that the students can have more exercises on scanning and skimming in one reading activity.

The results of the research are the theoretical model and the iconic model of the Moodle learning model. The theoretical model presents the features and the widgets that were selected according to their suitability with the theory of intensive reading as well as with the CALL principles. The first feature used was resources in the form of File, Folder, Label and URL. The second feature was quiz in the form of multiple choice, and essay. The last feature used was forum. The widgets added were clock, calendar, game, and online dictionary. The iconic model was developed by making some revisions based on the results of the expert validation and the user validation. The revisions made after the expert validation were adding more images in the page, adding and providing detailed instructions for every unit and adding warm up exercises in each unit. The revisions made after user validation were adding pictures in the exercises, adding a Google search engine widget, adding a Wikipedia widget, adding more entertainment features and providing external links of intensive reading exercises.

In general, it can be concluded that the iconic Moodle learning model is well-developed. It has undergone series of steps and revisions in order to produce a good practical model. The iconic learning model has successfully combined the Moodle features and the CALL principles to achieve the goal of the intensive reading course. It was proven by the satisfying results and the positive comments from the expert validation and also from the user validation as the means of evaluation.

In spite of the positive results, there are some weaknesses from this research that have to be recognized. For the first weakness, this research is included in the field of Research and Development. Therefore, there is not any experiment conducted yet to test the effect of the iconic learning model as it ends after the iconic learning model is finished. The second weakness is that this research only focused on developing one unit materials of reading; intensive reading in particular. The third weakness, this research only employed Moodle to develop the learning model. The fourth weakness, Moodle has some requirements to fulfil. The problems of physical

infrastructure such as the availability of computers, electricity, internet connection and bandwidth should not be ignored. The fifth weakness, the subjects of this research were limited to the first semester students of the English Letters Study Program of Sanata Dharma University. There are also some weaknesses in regard to the content of the research. There had not been sufficient validation on the IT aspect. The development of the learning model should have given more emphasis on the IT aspect aside from the aspects related to the learning materials that have been discussed previously.

V. Suggestions

In this part the researcher would like to give the designed learning model users and the future researchers some suggestions related to the study in the similar field. The first is the suggestions for the Moodle users. Initially, Learning Management System, Moodle in this case, is still relatively unfamiliar to the teachers and the students in Indonesia, especially at the university level. As a result, the teachers who are not accustomed to use Moodle should be prepared to keep learning and improving themselves. Furthermore, the learners who are used to be passive participants in the traditional classroom should change their paradigm of learning a language. The teachers should give a lot of encouragement and positive motivation. They should also give optimal and in-depth feedback to the learners' writing in order to create a supportive relationship with the learners through the Moodle. Since the fact that Moodle is quite new, the users of the learning model are suggested to explore the features in Moodle so that they are able to experience the maximum advantages of the learning model.

The second is the suggestions in response to the weaknesses of this research that would be useful for the future researchers. Due to some constraints related to time and money, the effectiveness of the iconic learning model has not been measured. Therefore, future researches on the effectiveness of the iconic learning model are welcome. It is also recommended that the future researchers develop a Moodle learning model for the other English skills such as Listening, Speaking and Writing. The future researches are encouraged to employ other applications besides Moodle to develop the learning model. The future researches could add the respondents of the research to more than one class or university if possible. Regarding the content of the research, it is advised to develop another instrument to evaluate and validate the IT

aspect of the learning model. There should be balanced attention given between the IT aspect and the content aspect in developing the learning model.

References

- Brandle, K. 2005. Are you ready to "MOODLE"? *Language Learning & Technology*, 9, 16-23.
- Barr, Rebecca, and Marilyn Sadow. 1985. *Reading Diagnosis for Teachers*. White Plains, New York: Longman Inc.
- Chun, D. M., & Plass, J. L. 2000. Networked multimedia environments for second language acquisition. In M. Warshauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 151-170). New York: Cambridge University Press.
- Davis, R. 2006. *The Impact of technology on language teaching*. The Internet TESL Journal, Vol. XII, No. 11, November 2006. (<http://iteslj.org/Articles/Davis-ImpactOfTechnology.html>, retrieved on September 23, 2008)
- Ediger, A. 2001. *Teaching Children Literacy Skill in a Second Language* in "Teaching English as Second or Foreign Language" by Celce-Murcia (Ed). 3rd Edition, Boston: Heinle&Heinle.
- Felix, U. 2002. The web as a vehicle for constructive approaches in language learning. *ReCALL*, 14(1), 2-15
- Grabe, W., & Stoller, F.L. 1997. Content-based instruction: Research foundations. In Snow, M.A. & Brinton, D.M. (Eds.). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5-21). White Plains, NY: Longman.
- Hoven, J. van den. 2001. Information resource management: foundation for knowledge management. *Information Systems Management*, 18(2), 80-83.
- Rogers, P.L. 2002. *Designing instruction for technology-enhanced learning*. Hershey, PA: Idea Group Publishing
- Susser, B., & Robb, T.N. 1989. Extensive homework. *The Language Teacher*. 13(8), 7-9.
- Warschauer, M., & Healey, D. 1998. *Computers and language learning: An overview*. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Warschauer, M. 1996. *Computer-assisted language learning: An introduction*. Tokyo: Logos International

- Warschauer, M, Shetzer, H., & Meloni, C. 2001. *Internet for English teaching*. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Williams, E. 1998. Teaching reading: Encyclopedic dictionary of applied linguistics. Oxford: Black- well.

Promoting Intercultural Awareness in ELT

Saiful

*English Department Lecturer of Syiah Kuala University,
Banda Aceh, Indonesia
E-mail: saifulmar22@gmail.com*

Abstract

Intercultural communication awareness refers to how people from different cultural backgrounds and countries endeavor to communicate with each other. English has been widely used by people from different cultural backgrounds across the universe. Communicating across different cultures can be a particular challenge. To avoid cultural clash and misunderstanding in communication with each other, it is beneficial to promote cross-cultural awareness in ELT classrooms. This paper discusses some strategies of teaching cross-cultural awareness in EFL classrooms to promote students' tolerance of other cultures, intercultural knowledge, skills and abilities to communicate with others of different cultural backgrounds.

Keywords: intercultural awareness, intercultural communication, ELT

I. INTRODUCTION

Mastering a language does not necessarily mean understanding the linguistic aspects and using the four skills only but it also requires a good understanding of culture of that language. Many English teachers do not teach culture in EFL classrooms. English is used as a means of worldwide intercultural communication. In the changing economic, information and technology, and political contexts of the world, the need for intercultural communication understanding is more urgent than ever. So, both schools and higher educational institutions need to promote intercultural communication understanding, tolerance, linguistic and cultural diversity to advance norms which reduce conflict based on cultural background differences.

This article is based on literature review and its purpose is to discuss several strategies of teaching cross-cultural awareness in EFL classrooms.

II. THEORITICAL REVIEW AND DISCUSSION

Defining Intercultural Awareness

Culture is a nebulous term which is so complicated and broad topic to be discussed. Williams (1983) states that culture is one of the two or three most complicated words in English Language. It means that the term "culture" is hard to define and it very difficult to find one single appropriate definition.

Nevertheless, in relation to language teaching, culture can be defined as products, practices, perspectives, communities and person. Webster's Dictionary defines culture as the concepts, habits, skills, arts, instruments, institutions, etc, of a given people in a given period. Hinkel (in Sarigul and Ashton, 2005) states that the term culture includes speech acts, rhetorical structure of texts, sociocultural behaviors, and ways in which knowledge is transmitted and obtained. Culture can be performed through customs, gestures, body language, food and eating habits, wedding party, hospitality, etc. Hinkel further distinguishes between invisible and visible culture. Visible culture, more readily apparent, includes style of dress, cuisine, festivals, customs and other traditions. The far more complex invisible culture is shown through socio-cultural norms, world views, beliefs, assumptions and values

Intercultural awareness refers to intercultural communicative competence. In other words, intercultural awareness is the ability to communicate with people of other cultures using foreign language. According to Vrbova (2006), Cultural knowledge is a part of intercultural competence and can be understood as familiarization with the characteristics of society and culture of the community in which the language is spoken. Futher, Vborva explains that Sociocultural knowledge includes everyday living, living

conditions, interpersonal relation, values, beliefs and attitudes, body language, social conventions, ritual behavior etc. So, cultural knowledge is one aspect of the knowledge of the world.

Language and Culture

Language and culture are closely related and they cannot be separated. They are like two sides of the same coin. So, language is not only a means of communication but it also represents the structure of cultural expression. Moran (2001) states that language and culture are closely related and clearly fused, one reflects the other. Further, Moran says that language is a product of the culture. It means that people of the culture have created the language to carry out all their cultural practices, to identify and organize all their cultural products, and to name the underlying cultural perspective in all the various communities that comprise their culture.

Culture has two major components. The first component of culture is related to sociological or anthropological issues covers language, daily activities of people, their values, behavior and attitudes. So, it is necessary to study culture in order to be able to understand the target culture in order to understand the knowledge of its language. The second component is the history of civilization. It traditionally represents elements of culture in language teaching including geography, history, achievements in the sciences, the social sciences, the arts and forms framework for the sociological culture. Valdes (1986) argues that culture represents the heritage of people and as such must be appreciated by the students who wish to understand the new target culture.

Why to Teach Culture

Teaching culture is considered important as language and culture are interrelated. The closed relationship between language and culture implies that EFL teachers have to teach cultural aspects in the EFL classrooms. Some of the aspects of culture include: language, dress and appearance, food and eating habits, music and dance, interpersonal relationship, beliefs and attitudes. In addition, Sarigul and Ashton (2005) state that there are some important aspects of culture that learners and teachers should be familiar with;

- Languages cannot be translated word for word
- The tone of voice of a speaker's voice carries meaning
- Each language employs gestures and body movements which convey meaning
- All cultures have taboo words and topics

- In personal relationships, the terms for addressing people may vary considerably among languages

Cedar (2006) suggests that it is important to teach language and culture together to EFL students in order to prevent misunderstanding. In other words, the teaching of culture will help students to develop their understanding of the fact that all people exhibit culturally conditioned behaviors. It means that when students learn English, they need to learn its culture as well so that they can use English which is linguistically and culturally accepted.

McKay (2003) explains that culture plays two important roles in language teaching. Linguistically, culture is considered important in the linguistic dimension of the language itself since it influences the semantic, pragmatic, and discourse levels of the language. Pedagogically, culture is operative in a pedagogical sense in that choices need to be made regarding the cultural content of the language materials and the cultural basis of teaching methodology. In other words, culture influences the choice of teaching materials and teaching methodology as they are important areas of language teaching that reflect a particular perspective.

Cortazzi and Jin (in McKay: 2003) explain that there are three kinds of cultural information that can be used in language textbooks and materials: First, source culture materials which draw on the learners' own culture as content. Second, target culture materials by using the culture of a country where English is spoken as the first language. Last, international target culture materials, which use a great variety of cultures in English- and non-English-speaking countries around the world.

Obviously, EFL teachers need to be aware of the important aspects of culture in teaching culture in EFL classrooms as culture has become an increasingly crucial part of ELT. The fact that both language and culture learning are a process of accepting a foreign way of thinking and behaving.

Culture Teaching Strategies in EFL Classrooms

There are a lot of various strategies or techniques have already been proposed and used in order to facilitate the teaching of culture and to develop students' intercultural awareness. Some of them are as follows.

The first strategy of culture teaching in EFL classrooms is **culture capsule**. Culture capsule is a short (5-10 minutes) presentation which mainly focus on at least one difference between the native culture of the students and the target culture.

Audio-visual aids can be used to show the differences. Sarigul & Ashton (2006) explain that a culture is short description, usually one or two paragraphs in length, of one minimal difference between the source culture and the target culture. Similarly, Vrbova (2006) says that culture capsule is applied in order to promote students understanding of other cultures. It is used to draw students' attention to comparisons between the home and target culture. This activity includes a reading passage and students are assigned to read the reading passage, discuss questions and ideas so that they can fully understand the differences between their own native culture and the target culture. This activity could be done as a whole class, small group, or partner activity.

The second strategy of culture teaching in EFL classrooms is **proverbs**. A proverb can be defined as a short phrase or part of folk wisdom that emerge from the general culture rather than being written by a single author. Proverbs often use metaphors or creativity imagery to express a broader truth. Sarigul and Ashton (2005) explain that although proverbs come from many different cultures, people are still able to interpret proverbs when they read or see them for the first time. It means that people try to assign meaning to proverbs in the context in which they are offered. Most English proverbs have similar sayings in other languages but the way of expressing the idea may be different, however. Therefore, in many cases, a literal translation will not be appropriate. So, proverbs have been considered as an effective medium for teaching culture in EFL classrooms. For example, when you are in Rome, do as Romans do. This is a very popular proverb that exist in many cultures. It is an expression of general advice that one should be able to adapt himself when he is in another place which has its own culture.

The third strategy of culture teaching is **authentic materials**. Peterson and Coltrane (in Sarigul and Ashton, 2005) argue that using authentic materials, from the target language community can help students to have authentic cultural experiences. Sources of authentic materials include films, news broadcasts and television shows, websites, and photographs, magazines, newspapers, restaurant menus, travel brochures, and other printed materials. Dai (2001) suggests that selected authentic materials should be used, especially dialogues, because they are more authentic and reflect cultural behavior. So, EFL teachers should be able to adopt the authentic materials to suit the age and language proficiency level of their students.

The fourth strategy of culture teaching is **role play**. Role play activities have been found effective for culture teaching in EFL classrooms. For instance, students can act out a miscommunication role play based on cultural differences. Other students in the classroom may try to find out the reason for miscommunication and suggest ways to create more effective communication (Sarigul & Ashton, 2005).

The next strategy of culture teaching is **native speakers of English**. Native speakers of English are the best sources of cultural information. Here, Sarigul & Ashton (2005) provide good suggestion that exchange students, immigrant students or native speakers who speak the target language at home can be invited into the classroom as cultural resources. They can give information about the real cultural life of English.

The last strategy of culture teaching in EFL classrooms is **body language**. Gestures have different meanings from one culture to another. Sarigul & Ashton (2005) argue that it is important for students to understand how gestures from different cultures are unconsciously used and may be easily misunderstood. Very few gestures are universally understood and interpreted. What is perfectly acceptable in one culture, may be rude, or even obscene, in other cultures. Thus, activities using pictures, role plays, dialogues and discussions allow participants to look a little closer at how body language might be interpreted by other people.

III. CONCLUSION

Language and culture are definitely interrelated and they cannot be separated as a language is a part of a particular culture. It is clear that an EFL teacher has a leading role in promoting intercultural awareness of his/her students. He/she needs to provide students with core materials to integrate cultural objectives into the teaching and learning process. A teacher needs to be aware of the fact that every student is individual and has his own cultural identity.

Appropriate culture teaching methodology and practical technique are very crucial in ELT. Thus, EFL teachers should be aware of the importance of culture teaching and find more appropriate approach and strategies to carry out culture teaching in EFL classrooms. There is a wide range of practical and successful techniques of culture teaching in EFL classrooms. So, EFL teachers are highly suggested to teach the target culture in EFL classrooms.

REFERENCES

- Cedar, P. 2006. *Thai and American responses to compliments in English*. The linguistic journal, 1(2):6- 28. Available: at http://www.linguistics-journal.com/June2006_pc.php [accessed 26 November 2007].
- Dai, L. 2011. *Practical Techniques for Cultural-based Language Teaching in the EFL Classroom*. Journal of Language Teaching and Research. 2 (5): 31-36
- Maija,T., Rasimov, H., & Vesanen J., McKay, S. L. 2003. *The Cultural Basis of Teaching English as an International Language*. TESOL Matters. 13 (4):14-25
- Moran, P. 2001. *Language and Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Sarigul, E., & Ashton, S. 2005. *Culture and English Language Teaching: Raising Awareness*. Proceedings 9th International INGED (Turkish English Education Association) Conference "New Horizons in ELT", Economics and Technical University, Ankara Turkey.
- Storti, C. (1999). *Figuring Foreigners Out: A Practical Guide*. Yarmouth, ME: Intercultural Press
- Valdes, J.M. 1986. *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vrbova, L. 2006. *Developing Cultural Awareness in ELT*. Unpublished Thesis. Pardubice: The University of Pardubice.
- Williams, R. 1983. *Key Words: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana

THE INDIRECTNESS AND INTERCULTURAL COMPETENCE SEEN IN THE GRADUATE STUDENTS' PRESENTATION

Rizka Rahmawati

Politeknik Negeri Malang
Rizka3rahma@gmail.com

Abstract

The application of indirectness commonly can cause misunderstanding during the interaction, especially, when it occurred among people with different cultures. Multi-cultures environments such as in second/ foreign language learning class, make it important to have the ability to communicate in cross cultural context to avoid the inappropriateness of language producing. This research studied about the kind of indirectness applied by the graduate students and also about the intercultural that they are used during the presentation. This study applied the descriptive qualitative method to describe this pragmatic phenomenon. The result of the study showed that the graduate students applied the indirectness in their presentations and they also used certain kind of intercultural competence in the indirectness that they were produced

Keywords: pragmatic competence, indirectness, intercultural competence, presentation.

I. INTRODUCTION

The main point in communication is to deliver the message successfully in the proper way from the speaker to the hearer. In second/foreign language learning, delivering message can cause a problem especially when it is done inappropriately. Celce-Murcia and Olsain (2000: 165) mention that in delivering message there are three points that should be considered both the speaker and the hearer: know about the linguistic knowledge of the language; have the same background knowledge about the topic; and share the same socio-cultural rules. Thus, delivering message is not merely translating from L1 to L2 but it should cover the socio cultural factor. The ability to use the appropriate language socioculturally is called as pragmatic competence (Bouchard, 2011: 69-70; Adedimeji, 2006: 5-6; Eslami-Rasekh, 2005: 199; Celce-Murcia, 2000: 20). Regarding to the importance to avoid misunderstanding, indirectness – as one of strategy in pragmatics that universally occurs in all language- can cause problem. Indirectness strategy is defined as a mismatch between the speaker's utterances and the speaker' meaning (Thomas, 1995:119). As mentioned before that indirectness occurs in all language, it is problematic for the second/foreign language learners since they have to consider about both the L1 culture and also the L2. That is the reason behind the importance for the second/ foreign language learners to have the intercultural competence to

make them avoid the mistake in producing the language. Intercultural competence is defined as the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural context (Spencer- Oatey, 2010: 190). In Spencer- Oatey's study, she divides the intercultural into two major clusters: communication and relationship. Related to the application of indirectness as the subject of this study, the researcher will focus on the second cluster that is the relationship. The relationship cluster consists of 4 parts: welcoming of strangers, rapport building, sensitivity to social/ professional context, and interpersonal attentiveness. In relation to the application of indirectness, this research emphasizes on the third and the fourth part of the relationship competency clusters: the sensitivity to social/ professional context and the interpersonal attentiveness. The sensitivity to social/ professional context consists of some competences: pays attention to hierarchy and power relation, and how they may influence behavior in different context; understands how given role relationship operate in different contexts, and the rights and the obligations associated with them; understands how decisions are made in given contexts. And the interpersonal attentiveness consists of: pays attention to people's personal sensitiveness and avoid making them 'lose face' and encourages and builds people up by complimenting them appropriately and 'giving them face'.

Closely related to the intercultural competence, the subject of this study is the graduate students. The graduate students of ELT department seen as students that have already mastered the English (L2) well since they have already graduated from their bachelor degree in English department. It is assumed that they have known both about how to use the English and of course Indonesian as their L1. This reason makes the graduate students of ELT department become the proper subject to study about the pragmatic competence in general and indirectness in particular and also to see the intercultural competence they are used in their presentation.

In relation with the indirectness and the intercultural competence, the problems of this study consist of: (1) what the kind of indirectness is applied by the graduate students of ELT department in their presentation and (2) what the kinds of intercultural competence is used by the graduate students of ELT department in their application of indirectness during their presentation.

II. THEORETICAL FRAMEWORK

Pragmatic

Yule (1996: 3) stated that pragmatics is concerned with the study of meanings as communicated by speaker (or writer) and interpreted by the listener (or reader). Therefore, pragmatics has more to do with the analysis of what people mean by their utterances than what the words or phrases in those utterances might mean by themselves.

Another definition of pragmatics by Thomas (1995: 22), he stated that pragmatics is defined as meaning in interaction. This definition is a little bit different than others because pragmatics based on Thomas' analysis deals not only about the speaker's meaning but also about the hearer's interpretation.

From the definitions above, we can make a conclusion that pragmatics deals with meaning, both the speaker meaning and the utterance interpretation; we cannot merely mix those two things since they are different from each other. But we also have to realize that the most important point is how the message of the speaker can be understood by the hearer and both of them can achieve the goal of the communication. Like what Thomas have been mentioned before, the message transfer properly is the key point. By knowing that fact, which strategy used by the speaker is becoming a very important to be concerned about; language competence somehow is no longer the main point. The speaker has also to consider the context and social condition where the

communication emerges. Thus, pragmatic deals with both language knowledge and sociolultural knowledge. The following discussion explains more about social factor related to pragmatic.

Sociopragmatic

Based on Marmaridou (2010: 76) sociopragmatic refers to the study of external pragmatic factors affecting language use; it concerns the perception and the production of linguistics signs in particular situations so it covers the cultural specific instead of the language specific

The ability of covering both the language knowledge and the context properly can be defined as pragmatic competence. Celce-Murcia & Olshtain (2000: 20) state that pragmatic competence is a set of internalized rules of how to use language in socioculturally appropriate way, taking into account the participants in a communicative interaction and feature of the context within which the interaction takes place.

Indirectness

In performing utterances, people can use the direct one and the indirect one. A direct utterance is defined as any speeches that have literal meaning- the message is delivered explicitly. The speaker's meaning is not hidden: the utterance's meaning is merely stated in every single word of the utterances.

The indirect utterances are the contrast of the direct one. In indirectness, a single utterance is performed indirectly by performing one illocutionary act indirectly.

Thomas (1995: 119) states that indirectness occurs when there is a mismatch between the expressed meaning and the implied meaning. Indirectness is a universal phenomenon: as far as we know it occurs in all natural languages. Thomas (1995) said that individuals and cultural vary widely in how, when, and why they use an indirect speech act in preference to the direct one. Here is some "universal" factors that affecting people of using indirectness rather than the direct one: the relative power of the speaker over the hearer; the social distance between the speaker and the hearer; the degree to which X is rated an imposition in culture Y; and relative rights and obligation between the speaker and the hearer.

Besides, those universal factors, there are also some universal reasons why people apply the indirectness in their utterances. Thus, indirectness commonly occurs in every language in every cultures

Intercultural Competence

Another thing that supposed to know related to second/foreign language learning is that there are at least two different cultures (L1 and L2) that are applied. Intercultural competence is something that is crucial in communicating among different language, it is important in some disciplines such as communicating studies, international business and management and foreign language education (Trosborg, 2010). Spencer-Oatey (2010) defines that intercultural competence as all aspects needed to interact effectively and appropriately with people from other cultural groups, and to handle the psychological demands that may be associated with this.

In their study, Spencer-Oatey & Stadler (2009), cited from Spencer-Oatey, 2010: 200-202) provide authentic materials regarding to the intercultural competencies framework for the ones who involved in international projects or intercultural partnership.

Based on the Global People Competency Framework: Competency cluster for communication and relationship (Spencer-Oatey & Stadler, 2009 cited from Spencer-Oatey, 2010: 200-202), there are two clusters of competency: communication and relationship. In relation with the application of indirectness as the subject of this study, the researcher will focus on the second cluster that is the relationship. The relationship cluster consists of 4 parts: welcoming of strangers, rapport building, sensitivity to social/ professional context, and interpersonal attentiveness. In relation to the application of indirectness, this research emphasizes on the third and the fourth part of the relationship competency clusters: the sensitivity to social/ professional context and the interpersonal attentiveness. The sensitivity to social/ professional context consists of some competences: pays attention to hierarchy and power relation, and how they may influence behavior in different context; understands how given role relationship operate in different contexts, and the rights and the obligations associated with them; understands how decisions are made in given contexts. And the interpersonal attentiveness consists of: pays attention to people's personal sensitiveness and avoid making them 'lose face' and encourages and builds people up by complimenting them appropriately and 'giving them face'

III. METHODOLOGY

This study applied the descriptive qualitative method as it was aimed at describing the characteristics of a phenomenon which was the performance of indirectness and intercultural

competence seen in the presentation of the ELT graduate students of State University of Malang.

In collecting the data, the researcher as the key human instrument went to some classes of the ELT program, they are: the regular classes, the P2TK class, and the Pemprov class. The total presentation taken was thirteen presentation. The researcher sat in the class to record the presentation that was performed in those classes. After recording the presentation, the researcher transcribed the utterances of the presentation to find out the indirectness occurred during the presentation. The researcher also gave questionnaire to the presenters and the audiences to gain more deep information about the reason why they were performing indirectness and also to find more information about the intercultural used by the graduate students.

IV. FINDING AND DISCUSSION

Indirectness Applied in the Presentation

As mentioned before, this study covered thirteen presentations with some different topics. From those thirteen (13) presentations, there are nine (9) presentations which contain indirectness. From those nine presentations there are six (6) topics since the fourth, fifth, sixth and seventh, shared the same topic. Those six topics contains three kinds of categories, they are: article review, book review and mini research. Based on the data, the presenters applied different strategies related to their topic.

Indirectness in Terms of Questions Functioning as the Introduction to the Topic

In presenting a topic, it is necessary for a presenter to catch audiences' attention and to make the presentation interesting, so commonly the presenter modify the language in such a way to get them. Based on the data, it was found that the presenters had a tendency to use indirectness to introduce the topic to the presenters. Some presenters preferred to use a question to introduce the topic and to indirectly inform the audience about the topic.

Indirectness in Terms of Question

a. Indirect Question Containing Fact

The question worked as an introduction to the following information that is going to be shared to the audiences. This question is not aimed to really ask the audiences since the presenter is the one who answer it. Her main purpose in raising the question is to catch the audience's attention and to reduce the distance knowledge occurred in the presentation. Applying the indirect question in this situation shows the presenters' intercultural

competence awareness that is trying to avoid making the audiences lose their face- when the audiences force themselves to answer the question, there was be a possibility that they might give the wrong answer and ruined the presentation. By applying the indirectness in the presentation, the presenter also had aim to save the audiences' face by answering her own question instead of letting the audiences answer it wrongly.

b. Indirect Question Asking for Opinion

The difference between this result and the previous one is the content of the question. Based on the data, the presenter applied question that asking for audiences' opinion about the topic. Before she raised the question, she previously had mentioned about her personal opinion of the topic. This situation led the direction of the presentation to the way that the presenter wanted, for the presenter in this situation assumed that the audiences had the same thought with him/her. The question would lead the audience to think more about the topic that was going to be delivered. It connotes that the application of this indirectness strategy in form of question asking opinion was to make the information more explicit without trying to be superior. If the presenter wanted to really ask about the opinion, there would be a possibility that the audiences' answer were slightly different or maybe totally different that might cause misunderstanding or even misconception about the information. Thus, the application of indirectness strategy in form of question containing opinion is aimed to reduce the superiority of the presenter to save the audiences' face.

c. Indirectness in Terms of some Leading Questions

Another way to inform a topic through question is by using leading questions. Through leading questions, the presenter did not directly explain the topic that he/she was going to deliver. The questions started with mentioning the topic, but instead of directly gave further information, the presenter tried to ask the audiences whether they had known about the topic or not.

In this case, the presenters did not directly state the definition of topic; she tried to create a situation to make all the audiences have the same perspective or background toward the topic that is going to be delivered. The presenter told about the general topic, but before she discussed more about the main topic, she wanted to test about the background knowledge of the audiences. The presenter wanted to make the audience have the same understanding with her and among other

audiences, so they would get easily to involve in the discussion and comprehend about the topic. The presenter started with the testing question to know whether the audiences knew about the topic or not. Thus, the application of the leading questions connotes that the presenter try to save the audiences' face by indirectly build up the same background knowledge through raising some leading questions. This fact shows that the presenter knows what kind of decision that she should decide, whether she would like to continue the explanation about the topic, when the audiences' answer is correct, or continue raising questions, when the audiences' answer is not the suitable one.

d. Indirect Leading Question Using Picture

The other way to introduce topic to audience through leading questions is done by the help of picture. The presenter displayed some pictures and asked for the audiences' opinion about them. By having this kind of questions and responds, the presenter indirectly inform about the fact related to the topic without trying to directly test their background knowledge about the topic. The presenter gave the free choices without trying to direct them to have one respond only, she also questioned about the audiences' reason for not choosing the other picture. This fact shows that the presenter tried to create a less distance with the audiences as the presenter was the one who exactly know what the meaning of the pictures is. The purpose was to attract the audiences' attention without directly spoon feeding them with the real information about the topic. By using the pictures the presenter gives a power for the audiences to share their knowledge about the topic based on their opinion toward the picture displayed.

This finding about the provision of background knowledge is also supported by the questionnaire given to both presenter and audiences. Based on the questionnaire given to the presenters, it is found that presenters usually provide the presentation with certain kinds of introduction such as giving example or brainstorming about the topic. There are some purposes behind this action: to make their topic understandable for the audiences; to make the presentation clearer; to invite audiences' opinion; to lead the audiences to the topic; and to engage with the audiences' background knowledge.

Indirectness to Perform Request

Another indirectness applied by the presenters during their presentation was the application of indirect request. During the

presentation sometimes the presenters had very limited time to present their topic, so he/she usually asked their students to open certain page of the textbook as the additional information which the presenter think it was necessary for the audiences to comprehend the topic. Based on the data, the presenter actually wanted the audiences to read on the article that had been given to them before the presentation started. Instead of directly asked them to read the article, the presenter used a statement that contain the modal "can" which meant that it was optional for the audience to read it or not or not. The application of this indirect request somehow created a misunderstanding between the presenter and the audiences- the audiences did not exactly catch the indirect request, so it takes couples of minutes to realize that they were actually asked to do something. Though, it was not severe problem but somehow it disturbed the presentation in such a way. This fact implies that actually the presenter is on the higher position than the audiences, but instead of directly asked the audiences using an assertion, the presenter tended to use the modal auxiliary 'can' to make the request sounds nicer and show a solidarity.

The application of indirect request is purposive. Based on the questionnaire, it is found that presenters tend to use question in order to ask the audiences to do something, instead of directly ask them or request them. The presenters do it so for the sake of politeness; they think it is inappropriate to ask the audience indirectly.

The audiences themselves expected for the same thing; when they are asked to do something they prefer to be asked by question instead of a direct order. They think that the expression is more polite and it does not sound as an instruction.

Indirectness in Revealing the Intercultural Competence

Based on the previous explanation related to the application of indirectness, the kind of indirectness used by the presenters connotes their intercultural competence. It supports the fact that the application of indirectness is purposive. The following explanation will explain more about the indirectness strategy that used by the presenter deals with the intercultural competence.

Sensitivity to Social/ Professional Context

a. Pays Attention to Hierarchy and Power Relations, and How They May Influence Behavior in Different Context

The use of indirectness strategy in term questions and leading questions showed that the presenter paid attention on the hierarchy and

power relation and it influence their behavior. The application of indirectness in question was done to show her power, but at the same it will also reducing the distance between the presenters and the audiences.

Additional data taken from the questionnaire were found that the audiences affect the language used by the speaker. The data from the questionnaire shows that the application of indirectness by the presenters were influenced by to whom they performed the presentation to. The presenters tend to use indirectness when they think their audiences are people who are older than them, when the audiences are smarter than them, and also when their audiences have lower understanding than them. Those responds shows that the presenters in presenting their topic consider about the power relation and hierarchy in which in Indonesian culture, it is a must to be very polite to older people. And related to the audiences who are having higher and lower understanding than the presenters, they use indirectness to appreciate them for their attention toward the presentation.

b. Understands How Given Role Relationships Operate in Different Context, the Right and Obligations Associated with Them

Based on the data from both presentation and the questionnaire, we can see that the presenters have a great understanding about the role relationship and the right and obligation that come with the role. This result can be seen by the application of indirect request used by the presenters to the audiences when they want their audiences to do something during the presentation. They avoided using direct request or order when they wanted to ask their audiences in order to make the situation was more comfortable for both the presenters and the audiences.

The data showed that the relationship were not between a teacher and students or among friends, they were presenter and audiences. The presenter realized about this situation which made him/her indirectly asked the audiences to see the more information related to language variation from the textbook instead of directly asked them to do so like what he/she can do to students or peers.

The similar result taken from the questionnaires, the presenter tends to ask the audiences using indirect request for the sake of politeness, appropriateness, habit and also to camouflage the "strong" intention that the presenter actually insisted to the audiences. The audiences, based on the questionnaire, also

mentioned that they prefer to be asked to do something but not in the form of instruction or order. They preferred to be asked to do something in a more nice and polite way so they did not feel irritated since they had known that their position was as a receiver with connotes as the lower position.

c. Understand How Decisions are Made in Given Contexts

The application of indirectness strategy deals with the presenter understanding toward how the decisions are made in given context shown by the application of leading questions. The presenter decided not to directly explain the definition but he/she indirectly leads the audiences to go to the right track when he/she finally gives the clue related to previous presentation. Thus, the indirectness strategy in term of leading question was not merely for leading the audiences to understand the topic but also lead the presenter in deciding whether he/she should give further information or clue related to the topic or not. It indicates that presenters have the competencies related to the sensitivity to social/ professional context.

Interpersonal Attentiveness

a. Pays Attention to People's Personal Sensitivities and Avoid Making Them "Lose Face"

The consideration and the attention of the presenters toward the audiences' personal sensitivity can be seen by the application of indirect request and in the use of indirect leading questions. Applying indirect request make the audiences feel appreciated by the presenters since the presenters do not underestimate them as the audience who simply receive the information shared by the presenters.

By leading the audience to the proper way of thinking toward the real meaning of the discussion, the presenter saved the audience of being ashamed in front of his peers. Thus, it connotes that the presenter definitely cares about the audiences' face and tries to keep them.

b. Encourage and Builds People up by Complimenting Them Appropriately and Giving Them Face

The action of giving introduction to the topic by using single question, some leading questions and also giving pictures were done by the presenters for the sake of building the audiences encourage about how to understand the topic. Instead of directly tell about the topic, the

presenters used questions that contain the key words, raising fact related to the topic and the use of picture. This action made the audience have the same or at least similar background knowledge about the topic, so they did not feel irritated because they think that they did not understand about the topic. Also by answering or responding to the questions, the audiences would feel that they are appreciated and got the compliment from the presenters. The presenter was totally grateful with the attention given to the presentation and also it was an indirect thanks to the audiences for already knowing about the topic so that the presenter did not have to explain so many things but she kept on sure that the audiences really got and comprehended the topic that he/she had delivered through the presentation.

V. CONCLUSION

Based on the finding, it can be concluded that presenters during their presentation applied certain kinds of indirectness- through questions and indirect request- to make their presentation run smoothly and comfortable without trying to create gap or underestimating each other's. The presenters also indicate that they unconsciously applied the intercultural competence during their presentation to succeed the aims of the presentation- the topic is well delivered to the audiences in a perfect understanding without implying knowledge gap.

REFERENCES

- Adedimeji, M. 2008. Teaching without Tears: Applying Pragmatics to Second/Foreign Language Teaching. *African Journal Online* volume 6 No.1. Amaya, L.C. 2008. Teaching Culture: Is It Possible to Avoid Pragmatic Failure? *Revista Alicantira de Estudios Ingleses* 21: 11-24.
- Bouchard, J. 2011. Pragmatic Failures and Language Ideologies: Challenges in the Japanese EFL Context. *Studies in Culture* No.49, July 2011, pp 69-141.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. 2000. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide of Language Teachers*. United States of America: Cambridge University Press.
- Eslami-Rasekh, Z. 2005. Raising the Pragmatic Awareness of Language Learner. *ELT Journal* volume 59/3, July. Accessed on April 28th 2014.
- Spencer-Oatey, H. 2010. Intercultural Competence and Pragmatic Research: Examining the Interference through Studies of Intercultural. In Trosborg, A (Ed) 2010,

- Pragmatics across Languages and Cultures*.
Germany: De Gruyter Mouton.
- Thomas, J. 1995. *Meaning in Interaction: an
Introduction to Pragmatics*. New York:
Longman.
- Trosborg, A. 2010. *Pragmatics across Languages
and Cultures*. Germany: De Gruyter Mouton.

**MEMPERBAIKI PERILAKU NEGATIF DENGAN PENDEKATAN
NEUROLINGUISTICS PROGRAMMING (NLP)**

Hasbi

Politeknik Negeri Padang
hasbiparenting@gmail.com

Abstract

This paper presents how bad behaviour can be improved through changing abstract word to concrete word in maximal designed conversation strategies. Well-formed outcome approach in Neuro-Linguistics Programming was employed in three different cases of bad behaviour. This approach is developed through changing abstract word to concrete word. It is verified that concrete word stimuli were processed more efficiently than abstract word stimuli. The step by step process of changing the behaviour follows four basic maxims of conversation: 1. Give the right amount of information (quantity maxim); 2. Make one's contribution one that is true (quality maxim); 3. be relevant (relation maxim); 4. Be perspicuous (manner maxim). Application in other situation is reflected as part of the lesson learned from the best practice in therapeutic circumstances.

Keywords: bad behaviour, concrete words, abstract words, well-formed outcome, behaviour, conversation.

I. PENGANTAR

Sebagai alat komunikasi, bahasa tak hanya berisi pesan untuk disampaikan kepada pendengar. Tapi lebih dari itu, bahasa mampu membentuk perilaku seseorang. Hal ini sejalan dengan pendapat Goyvaerts (1972) bahwa bahasa pada dasarnya merupakan fenomena yang terjadi di ranah psikologi dan sosiologi. Bagaimana bahasa mempengaruhi perilaku seseorang menjadi salah satu perhatian utama dalam kajian neurolinguistics.

Perilaku seseorang terbentuk sebagai bentuk pengejawantahan pengetahuan dan keyakinan yang dimilikinya. Pengetahuan dan keyakinan ini terbentuk dari apa yang dia dengar, rasakan, dan perhatikan lewat komunikasi yang dilakukan. Sejalan dengan ini, Bernstein (1964) mengungkapkan bahwa sebuah penuturan yang lengkap membentuk sekelompok pola perilaku dalam sebuah konteks suasana. Ketika komunikasi, yang terlihat dari cara berbahasa seseorang kepada orang lain dapat menimbulkan beberapa perilaku, maka komunikasi yang tidak tepat dapat menimbulkan perilaku yang buruk dan yang tidak diinginkan. Karena sebagaimana dikatakan oleh Ingram (2007) bahwa terdapat proses di dalam diri seseorang (mental computation) ketika ia mendengar lalu mencerna bahasa lisan. Hal ini menjadi lebih terasa pengaruhnya ketika yang berbahasa adalah orang tua sebagai sosok yang dihormati dan disegani oleh anak.

Setiap orang tua pada dasar menginginkan hasil terbaik buat anak mereka. Namun karena pola komunikasi yang tidak tepat justru berulang dilakukan bahkan menjadi kebiasaan di tengah peran mereka yang dominan maka hasil yang didapatkan kontraproduktif dengan yang diharapkan. Artikel ini, membahas beberapa perilaku negatif yang muncul sebagai akibat dari pola komunikasi tersebut antara lain anak sulit untuk bangun pagi, anak mengompol hingga usia remaja, dan perilaku temper tantrum.

Artikel ini juga mencatat proses perubahan perilaku negatif anak yang sebelumnya terbentuk sebagai akibat dari komunikasi orang tua kepada mereka menjadi perilaku positif yang diinginkan dengan merubah pilihan kata dari kata abstrak ke kata kongkrit. Rambo (2006) mendefinisikan kata abstrak sebagai kata-kata yang tidak menimbulkan 'gambar mental' atau gambar inderawi lainnya bagi yang membaca (mendengar). Karena tidak ada gambar inderawi tertentu, maka masing-masing orang boleh jadi akan menterjemahkannya dengan gambar yang berbeda (ambigu). Sementara itu, kata-kata kongkrit mengacu pada kata-kata yang menstimulasi semacam respon inderawi bagi pembaca (pendengar) saat seseorang membaca (mendengar), dia dapat secara imajinatif menggunakan inderanya untuk mengalami apa yang disampaikan oleh penutur kata tersebut. Hal ini senada dengan Stemmer (1994) yang mengatakan bahwa dari data perilaku terlihat bahwa kalimat

yang kongkrit (kongkrit words) mendorong seseorang melakukan sesuatu ketimbang menggunakan kalimat yang abstrak.

Kedua pilihan kata diatas memberi pengaruh pada perilaku seseorang sebagaimana dibuktikan oleh Binder, Westbury, McKiernan, Possing, and Medler (2005). Karena itu diperlukan pemograman dalam pemilihan kata sehingga dampak positif yang diinginkan lebih mudah diwujudkan. Mengelola pilihan kata agar berdampak positif inilah yang oleh Yuliawan (2010) didefinisikan sebagai Neuro-Linguistics Programming (NLP). Lebih spesifik Yuliawan (2010) menjelaskan bahwa neuro-linguistic programming adalah melakukan pemrograman neuro (saraf) menggunakan keahlian berbahasa (linguistik).

Pendekatan NLP salah satunya adalah *outcome frame*. Wiwoho (2008) menjelaskan bahwa *outcome frame* adalah satu set pertanyaan yang mengorientasikan pikiran seseorang sedemikian rupa sehingga memaksimalkan kemungkinan mendapatkan apa yang diinginkan dan merasa gembira setelah berhasil mendapatkannya. *Outcome frame* menunjukkan sebuah arah yang pas untuk seseorang dan bagaimana seseorang bergerak menggapainya. Ketika menginginkan komunikasi yang berdampak pada perilaku positif, maka *outcome frame* dari komunikasi tersebut harus dijelaskan secara detail.

II. PRAKTIK TERBAIK/PROFESIONAL

a. SUSAH BANGUN PAGI

Bangun pagi adalah perilaku yang diinginkan oleh orang tua pada anaknya. Namun seringkali pada prakteknya komunikasi yang dilakukan justru jauh dari *outcome* yang diinginkan. Hal ini dikarenakan bahasa yang digunakan adalah bahasa yang ambigu.

Ketika mengharapkan anaknya bangun pagi justru yang muncul adalah kecemasan anaknya tidak mampu melakukannya. Diperparah lagi dengan kenyataan bahwa beberapa hari sebelumnya orang tua mendapati bahwa anaknya susah untuk dibangunkan.

Sebelum berkonsultasi bahasa yang digunakan oleh orang tua adalah bahasa perintah yang meniadakan sebagai berikut:

"Nak jangan terlambat bangunnya." Dan pada saat bangun paginya terlambat bahasa yang digunakan pun adalah bahasa yang mengkonfirmasi perilaku buruk tersebut.

"Tuh kan bangunnya terlambat lagi."

Pola berbahasa yang disampaikan di atas tidak jelas *outcome* apa yang diinginkan orang tua. Hal ini justru membuat anak semakin hari semakin sulit untuk bangun pagi.

Setelah mengenali pola berbahasa yang disampaikan, maka orang tua diajak untuk berlatih menggunakan pola bahasa yang lebih kongkrit. Berawal dengan setting goal – menentukan apa sesungguhnya yang diinginkan sehingga ditemukanlah *outcome* dalam komunikasi kepada anak.

"Saya ingin anak saya bangun pagi." Supaya lebih jelas (kongkrit) maka 'bangun pagi' kemudian diperjelas lagi dengan menunjukkan waktu tepatnya jam berapa sehingga dapat dilihat dan dirasakan secara inderawi. Sehingga kalimatnya menjadi:

"Papa/mama ingin kamu bangunnya jam lima pagi."

Supaya lebih kongkrit lagi, orang tua boleh menambahkan kalimat direktif apa yang harus dilakukan setelah bangun.

"Papa ingin kamu bangunnya jam 5 pagi, dan langsung ke kamar mandi untuk berwudhu dan sholat Subuh."

Pola kalimat baru yang sudah jelas *outcomenya* ini lalu disampaikan pada anak dengan memperhatikan empat situasi maksimal dalam komunikasi sehingga perilaku yang diinginkan bisa jadi kenyataan.

b. REMAJA MASIH NGOMPOL

Seorang ibu datang meminta bantuan agar anaknya yang sudah duduk di bangku SMP tidak ngompol lagi. Setelah dilakukan pemeriksaan secara medis, dan tidak ditemukan masalah apa-apa secara fisiologis, si ibu benar-benar kehilangan akal menghadapi anak laki-lakinya yang telah menginjak usia remaja namun masih saja pipis di celana waktu tidurnya.

Setelah mengidentifikasi kronologis bagaimana suasana pagi hari pada saat setelah si anak mengompol, akhirnya diketahui memang ada pola komunikasi dari orang tua yang justru membuat perilaku tersebut seolah sulit untuk diubah.

Pada saat anak hendak tidur orang tua mengatakan pada anak:

"Bang jangan ngompol lagi ya..!"

Sebuah penuturan yang menegaskan namun tidak jelas *outcome* yang diinginkan apa. Yang ada adalah apa yang tidak diinginkan oleh orang tua.

Ketika pagi hari ketahuan anak mengompol orang tua merespon dengan nada kekecewaan lalu mengatakan:

"Ya...abang ngompol LAGI".

Tanpa sadar kata-kata yang diucapkan menjadi suggesti yang menjadi program dalam pikiran si anak.

Semangat untuk merubah keadaan menjadi lebih baik lagi menjadi syarat mutlak agar

anak berhenti mengompol dan juga berhenti dari perilaku tidak baik ini. Maka dari itu orang tua diajak menemukan outcome yang diinginkan terjadi pada anaknya. Lalu didapatkanlah outcome:

“Saya ingin anak saya kalau malam hari buang air kecilnya di kamar mandi.”

Dengan adanya outcome yang jelas di atas, disusunlah pola berbahasa yang tepat agar outcome tersebut bisa dicapai.

“Kapanpun kamu terasa mau pipis ketika tidur, kamu bisa bangun lalu pipis di kamar mandi.”

Dengan merubah pesan yang disampaikan hasilnya menjadi jauh berbeda, apalagi ditambahkan dengan persiapan yang menunjukkan bahwa dia memang bisa melakukan kebaikan yang kita inginkan.

Melalui perubahan pola kalimat larangan yang bersifat abstrak (*abstract words*) menjadi kalimat perintah yang *directif* (*concrete words*) maka perilaku negatif anak bisa dihentikan dan diganti dengan perilaku baik sesuai dengan yang diinginkan.

c. TEMPER TANTRUM

Temper tantrum adalah fenomena dimana anak marah-marah, menangis, menjerit, berteriak, memukul, berguling, singkat kata anak mengamuk. Seorang ibu datang dengan keluhan kesah tentang anaknya yang memiliki perilaku temper tantrum dengan cara memukul kepalanya sendiri. Dalam kondisi yang ekstrim kata si ibu, anaknya tersebut bersedia membenturkan kepala ke dinding bila yang diinginkan tidak didapatkan. Si ibu pun dengan gamblang menjelaskan urutan tantrum anaknya: menangis, berguling-guling sambil menjerit-jerit, memukul kepala, lalu puncaknya membentur kepala ke tembok.

Perilaku temper tantrum umumnya muncul pada usia pra sekolah dasar, lalu seiring bertambahnya umur dan semakin banyaknya teman bermain, perilaku tersebut perlahan hilang. Namun bukan berarti dampaknya juga hilang. Dampaknya bisa muncul lagi bahkan terbawa hingga dewasa. Karena itu sedini mungkin orang tua harus memperbaiki anak yang memiliki temper tantrum agar dapat terhindar dari kerepotan di masa datang.

Salah satu penyebab temper tantrum adalah pembiaran yang dilakukan oleh orang tua atau pihak yang bertanggung jawab dalam pendidikan dan pengasuhan anak. Ketika anak menginginkan sesuatu orang tua hanya tahunya melarang.

“Ga boleh.”

Pada saatnya anak pun menemukan cara untuk dapatkan yang diinginkan dengan cara menangis. Karena memang tak punya alasan atau pun tidak

tahu apa yang harus dikatakan, akhirnya orang tua memberikan apa yang sebelumnya tidak dibolehkan. Pola pun berlanjut hingga kemudian anak mengamuk, membenturkan kepala, ataupun melukai dirinya.

Menemukan apa outcome yang diinginkan oleh orang tua menjadi hal utama yang dilakukan.

“Saya ingin anak saya berbicara dengan jelas saat menginginkan sesuatu dan bersedia menunggu atau diganti dengan yang lain ketika yang diinginkan tidak tersedia.”

Dengan outcome yang jelas ini pola berbahasa pun menjadi lebih kongkrit dan *direktif*. Anak menjadi merasa lebih diperhatikan dan tahu apa yang harus dilakukan.

III. PEMBAHASAN/REFLEKSI

Rambo (2006) mengatakan bahwa kata-kata kongkrit memunculkan sensasi inderawi, sehingga lebih menggerakkan pembaca (lawan bicara) dibandingkan kata-kata abstrak. Ketika komunikasi disiapkan untuk memperbaiki perilaku dengan outcome yang jelas, maka harus ada pola tertentu yang diikuti. Stemmer (1994) menyimpulkan pola tersebut dalam empat dasar percakapan maksimal (*four basic maxims of conversation*) yaitu 1. Jumlah yang tepat (*quantity maxim*); 2. Kontribusi yang tepat (*quality maxim*); 3. Memiliki relevansi (*relation maxim*); 4. Lengkap dan jelas (*manner maxim*).

Dalam kasus pertama, anak yang sulit untuk bangun pagi menjadi mudah dibangunkan atau malah bangun dengan sendirinya setelah orang tua menemukan outcome yang diinginkan (*quality maxim*) lalu melakukan pengulangan saat menyampaikannya pada anak (*quantity maxim*). Dengan outcome yang jelas orang tua pun mendapatkan bahwasanya hubungan dengan anak bisa dibangun dengan komunikasi yang baik (*relation maxim*). Puncaknya adalah memahami anak seutuhnya sehingga cara penyampaian menjadi lebih lengka dan jelas (*manner maxim*).

Dalam kasus kedua, anak diinstruksikan dengan kalimat larangan. Sementara menurut Ahy (2014) kalimat larangan merupakan suatu kalimat yang isinya untuk melarang atau dengan kata lain memerintahkan orang lain untuk tidak melakukan sesuatu. Namun dalam kalimat larangan ini terdapat ketidakjelasan apa yang diinginkan (*abstract outcome*). Disamping itu, menurut Puspita (2016) dalam berkomunikasi kepada anak, sedapat mungkin, hindari penggunaan kata "jangan", karena anak tak mengenal makna kata itu. Karena itu dengan merubah pola bahasa dari pilihan kata

yang abstrak ke pola bahasa yang kongkrit perilaku anak bisa diperbaiki.

Dalam kasus ketiga, terdapat pembiaran yang merupakan penolakan namun tidak dijelaskan apa yang diinginkan. Pilihan pola bahasa yang disampaikan oleh orang tua sangat tidak jelas. Pada saat menolak anak, maka orang tua perlu menyampaikan dalam bentuk kalimat sederhana dan lengkap. Puspita (2016) mengatakan orang tua perlu belajar menggunakan kalimat pendek yang jelas sehingga anak tahu mengapa ia harus melakukan dan menghindari suatu hal. Dengan mengenali apa yang diinginkan (outcome) dan merubah pola berbahasa menghasilkan perilaku yang membaik dari anak.

Dalam praktik keseharian pola berbahasa abstrak tanpa outcome yang jelas secara sengaja ataupun tanpa disadari dapat ditemukan dalam proses belajar mengajar di dunia pendidikan. Pemberitaan di media massa seringkali memunculkan pernyataan-pernyataan yang multi tafsir sehingga sangat boleh jadi pemicu terjadinya perpecahan di tengah masyarakat.

IV. KESIMPULAN

Bahasa sebagai alat komunikasi memberi pengaruh pada psikologi dan perilaku manusia. Memperbaiki perilaku haruslah diawali dari memperbaiki pola berbahasa. Setiap orang yang hendak memperbaiki perilakunya hendaklah menyadari pola bahasa yang ada di sekitar mereka. Hal ini disebabkan karena apa yang didengar, dilihat, dan diperhatikan membentuk perilaku. Outcome yang jelas membawa pada pilihan kata yang jelas, pola berbahasa yang tepat, kualitas dan kuantitas yang maksimal, dan cara yang sesuai.

REFERENSI

- Ahya, A Sauqi. 2014. Struktur Melarang dalam Bahasa Indonesia. *Sastranesia*, Vol 2 no 4.
- BERNSTEIN B. 1964. 'Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process', in HYMES D. (ed.), *Language in Culture and Society*, NY, Harper & Row.
- Binder, J.R, Westbury, C. F, McKiernan, K. A, Possing, E. T, and Medler, D. A. 2005. Distinct Brain Systems for Processing Concrete and Abstract Concepts. *Journal of Cognitive Neuroscience* 17:6, pp. 905–917
- Goyvaerts, D. L. 1972. LINGUISTIC BEHAVIOUR AND THE ACQUISITION OF SOCIAL ROLES- ONE ASPECT OF LINGUISTIC PERFORMANCE. *Studia Linguistica*, Volume 26 issue 1.
- Ingram, J. C. L. 2007. *Neurolinguistics (An Introduction to Spoken Language Processing and its Disorders)*. New York: Cambridge University Press.
- Puspita, I. (2016). Hindari Kata "Jangan" Saat Melarang Anak [Web Post]. Retrieved from <http://tabloid-nakita.com/Batita/Hindari-Kata-Jangan-Saat-Melarang-Anak>.
- Rambo, R. (2006). English Composition 1: Using Specific and Concrete Diction [Blog Post]. Retrieved from http://www2.ivcc.edu/rambo/eng1001/eng1001_diction.htm
- Stemmer, B. 1994. A Pragmatic Approach to Neurolinguistics- Requests (Re)Considered. *Brain and Language* Volume 46 issue 4.
- Wiwoho, RH. 2008. *Understanding NLP*. Jakarta: IndoNLP.
- Yuliawan, T. P. 2010. *Neuro-Linguistic Programming: The Art of Enjoying Life*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.

SEMINAR NASIONAL INDUSTRI BAHASA 2016



POLITEKNIK NEGERI MALANG

Jl. Soekarno – Hatta 09 PO. BOX. 04 Malang
Telp: (0341) 404424, 404425 Fax: (0341) 404420
Website <http://www.polinema.ac.id>



ISSN: 2541-5654